



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS:
ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

ALECRISSON DA SILVA

**São Cristóvão - SE
2017**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS:
ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

ALECRISSON DA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, na área de Estudos da Linguagem e Ensino, como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Cleide Emília Faye Pedrosa.

Co-orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Romana Castro Zambrano.

**São Cristóvão - SE
2017**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

S586p Silva, Alecrisson da
Práticas pedagógicas na educação de surdos : análise crítica do discurso de professores da educação básica / Alecrisson da Silva ; orientadora Cleide Emília Faye Pedrosa.– São Cristóvão, SE, 2017.
138 f.

Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2017.

1. Análise crítica do discurso. 2. Educação inclusiva. 3. Surdos - Educação. 4. Professores de educação especial. I. Pedrosa, Cleide Emília Faye, orient. II. Título.

CDU 81'42

ALECRISSEN DA SILVA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS:
ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada como exigência para
exame de defesa no curso de Mestrado em
Letras, na área de concentração Estudos da
Linguagem e ensino, à seguinte comissão
julgadora:

Paulo Sérgio S. Santos
1º Examinador

Prof. Dr. Paulo Sergio da Silva Santos

Taysa Mercia dos Santos Souza Damaceno
2º Examinador

Profª. Drª. Taysa Mercia dos Santos Souza Damaceno

Romana Castro Zambrano

Presidente da Banca Examinadora

Profª. Drª. Romana Castro Zambrano

Aprovado em 20 de julho de 2017

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à minha orientadora, **Cleide Emília Faye Pedrosa**, e à minha co-orientadora, **Romana Castro Zambrano**, que contribuíram enormemente para que eu transformasse um sonho em realidade concretizada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha força, meu refúgio maior, minha fortaleza.

Ao meu Pai, Getulio, e à minha mãe, Jozenira, por criarem a mim e a meus irmãos, dando-nos exemplos de coragem e generosidade.

À minha esposa, Jailda Carvalho, pelo amor que a mim tem dedicado, tão importante nos momentos de maiores desafios, tal como esse.

Aos meus irmãos: Adenoalda, Jorge, Angélica, Jâmisson e Andreza, sempre trazendo palavras de apoio e carinho nos momentos de angústia.

À minha orientadora, a Professora Doutora Cleide Pedrosa, pelo suporte nas orientações, sempre clara e compreensiva comigo nos momentos em que eu me afligia com as dificuldades em relação à compreensão de alguns conceitos.

À minha co-orientadora, a Professora Doutora Romana Castro Zambrano, pela atenção e pelo carinho com os quais sempre me guiou no trilhar desta pesquisa.

À professora Doutora Taysa Mércia e ao professor Doutor Derli Oliveira, pelas sugestões apontadas ainda no exame de qualificação referente à esta pesquisa.

Ao professor Doutor Paulo Sérgio, por ter aceito fazer a leitura desta pesquisa e contribuir com a mesma.

Aos colegas de turma de mestrado Gilvan e Luciano, por serem sempre solidários.

Aos amigos Emelson José, José Israel, José dos Santos, José Batista e Márcio Reis, pelo apoio moral que me passaram nos momentos difíceis, tornando-os cada vez mais frequentes nessa minha trilha rumo à construção da pesquisa.

RESUMO

A inclusão de alunos com surdez em escolas regulares tem sido objeto de esforço político, pelo menos no que se refere à promulgação de Leis e Decretos (Lei 10.436; Decreto 5.626, entre outros). No entanto, a realidade pedagógica não acompanha o requerido pela legislação. Isso porque, entre outros fatores, muitos professores não receberam formação para comunicação em Língua Brasileira de Sinais. Diante dessa situação, surgem as seguintes indagações: Como ocorre a comunicação entre professores e alunos surdos que não dominam Libras? De que forma os professores interpretam/realizam as Leis de inclusão em relação aos alunos surdos? Quais os posicionamentos pessoais dos professores quanto à (sua) capacitação e preparação para atender à educação inclusiva no tocante à preparação para trabalhar com alunos surdos? Partindo dessas indagações, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar como os discursos dos professores que experienciaram contato com alunos surdos, sem conhecimento da Libras, retratam suas práticas pedagógicas e os compromissos sociais deles, da escola, da família e do governo, através dos discursos dos professores que estão cotidianamente com os alunos surdos, no município de Coronel João Sá-BA. O corpus da pesquisa foi constituído de oito depoimentos de professores que lecionaram a alunos surdos no ano de 2015, sem qualquer conhecimento da Libras. Seguiu-se a metodologia descritiva/interpretativista (MAGALHÃES, 2001) para analisar os discursos dos professores que trabalham ou trabalharam com surdos nas duas escolas selecionadas. Os discursos foram coletados a partir de questionário semiestruturado. A pesquisa tem sustentação nos aportes teóricos da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2008), por meio da Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso – ASCD (PEDROSA, 2012), da Gramática Sistemico-Funcional, especificamente pelos processos do Sistema da avaliatividade (WHITE, 2005) e da Educação de Surdos (DORZIAT, 2011). Os resultados da investigação apresentaram que aquilo que está previsto nas Leis quanto às garantias dos direitos das pessoas surdas não está sendo vivenciado nem pelos educandos nem pelos professores.

Palavras-chave: Análise Crítica do Discurso. Política Inclusiva. Alunos Surdos. Docentes.

ABSTRACT

The inclusion of deaf students in regular schools has been the object of political effort, at least regarding the enactment of laws and decrees (Law 10.436; Decree 5.626, among others). However, the pedagogical reality does not follow what is required by law. That is because, among other factors, many teachers did not receive communication training in Brazilian Sign Language (Libras). In the light of this situation, the following questions arise: how does communication between teachers and deaf students who both do not dominate Libras occur? How do teachers interpret / perform the Inclusion Laws in relation to deaf students? What are the teachers personal positions regarding (their) training and preparation to attend inclusive education concerning getting ready to work with deaf students? Based on these questions, the present research aims to analyze how the discourses from teachers who have experienced contact with deaf students, without knowing Libras, portray their pedagogical practices and school, family, government and their own social commitments, through the discourses from teachers who are daily with deaf students, in the municipality of Coronel João Sá - BA. The research corpus was consisted of eight statements from teachers who taught deaf students in 2015 without any knowledge of Libras. The descriptive / interpretative methodology (MAGALHÃES, 2001) was used to analyze the discourses of teachers who have worked with deaf people in the two selected schools. The speeches were collected from a semi-structured questionnaire. This research is supported by various theoretical contributions, such as Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2008), Sociological and Communicational Approach to Discourse - ASCD (PEDROSA, 2012), Systemic-Functional Grammar, especially by the processes of the Appraisal System (WHITE, 2005) and the Education of the Deaf (DORZIAT, 2011). The investigation results showed that what is provided in the law regarding the guarantees of deaf people's rights is not being experienced by the students and the teachers.

Keywords: Critical Discourse Analysis. Inclusive Policy. Deaf students. Teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Filiações teóricas da ASCD.....	52
Figura 2: Processos Metodológicos em Análise Crítica do Discurso.....	56
Figura 3: Sistema de Avaliatividade.....	57
Figura 4: Subsistema Atitude.....	58
Figura 5: Subsistema de Gradação.....	60
Figura 6: Subsistema de Engajamento.....	61
Figura 7: Localização do município de Coronel João Sá no mapa do Estado da Bahia.....	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Principais acontecimentos históricos que marcam a trajetória da educação de surdos.....	19
Quadro 2: Concepção tridimensional do discurso.....	49

LISTA DE SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
AESOS	Associação Educacional Sons no Silêncio
APADA-BA	Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos do Estado da Bahia
ASCD	Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso
Capes	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
BDTD	Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LSF	Linguística Sistemico-Funcional
PUC - SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNICAMP	Universidade de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

Sumário

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
1 EDUCAÇÃO DE SURDOS: QUESTÕES SOCIAIS E LINGUÍSTICAS	17
1.1 Classificação da surdez quanto ao grau de perda auditiva	17
1.2 Contextualização da história dos surdos no mundo e no Brasil	18
1.3 Correntes comunicativas em relação à educação dos surdos	20
1.4 A educação de surdos: métodos excludentes e inclusivos	23
1.5 Um retrato brasileiro a respeito da educação de surdos: aspectos legais	27
1.6 Um retrato do que está sendo feito no Brasil para atender a educação dos surdos	30
1.6.1 Instituições que dão suporte pedagógico para a educação de surdos na Bahia	33
1.7 Identidades e cultura surdas: processos de (re)construção da identidade surda/linguística	34
2 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO: ORIGEM, INFLUÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES.....	41
2.1 A ACD: Surgimento de uma corrente multidisciplinar	41
2.2 Uma teoria, um método	42
2.3 Os objetivos dos estudos em ACD.....	43
2.4 Visão de discurso, ideologia/hegemonia: o poder do/no discurso e a questão da voz da minoria.....	44
2.5 Primeiras correntes em ACD.....	46
2.6 ACD no Brasil: uma proposta de análise através da ASCD.....	51
2.6.1 A ACSD e o cruzamento com os estudos sobre as identidades	53
2.7 Linguística Sistêmico-Funcional: principais conceitos sobre a avaliatividade	55
2.7.1 A avaliatividade: foco no subsistema de atitude.....	57
2.7.2 A avaliatividade: foco no subsistema de gradação.....	59
2.7.3 A avaliatividade: foco no subsistema de engajamento	60
3 METODOLOGIA	63
3.1 O desafio de ensinar sem comunicar	63
3.2 Questões norteadoras e objetivos da pesquisa.....	64
3.3 O motivo da pesquisa e a caracterização do ambiente e dos sujeitos.....	65
3.4 Aspectos do município da pesquisa	67
3.5 Técnicas de coleta de dados	68

3.6	Descrição da pesquisa	70
3.6.1	Aspectos críticos.....	71
3.6.2	Apresentando as categorias de análise	71
4	AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE ALUNOS SURDOS: SUAS ANGÚSTIAS, LIMITAÇÕES E CAMINHOS PARA SE COMUNICAREM.....	74
4.1	As percepções de aspectos relacionados à inclusão e exclusão	74
4.2	A capacitação e/ou a incapacitação docente para o ensino de surdos	87
4.3	Comunicação e não-comunicação entre docentes e discentes.....	95
4.4	Um entrelace dos depoimentos dos docentes com aspectos de identidade linguística.....	100
5	APRESENTANDO ALGUMAS CONCLUSÕES.....	105
	REFERÊNCIAS.....	109
	ANEXOS	115

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A evolução no âmbito dos estudos em educação tem feito com que a educação de surdos também apresentasse reflexos positivos (ainda que muito abaixo do que é recomendado). O surgimento de novos métodos de comunicação, que interferem diretamente nos procedimentos de ensino-aprendizagem e, principalmente, o respaldo advindo da promulgação de Leis e Decretos que inserem esses sujeitos no sistema educacional, são alguns dos principais sinais no tocante às principais evoluções nos estudos em educação de surdos.

Um dos grandes e marcantes acontecimentos ocorreu em 1880, no Congresso de Milão. Nele ficaram estabelecidas as piores consequências em relação à comunicação para surdos, visto que os intelectuais reunidos no evento julgavam que os surdos não tinham problemas fisiológicos em relação à fala e, por isso, teriam plenas condições de se comunicarem oralmente.

Esse posicionamento afetou a vida dos surdos por décadas, provando o quão complexo e difícil é o processo de construção de um sistema educacional capaz de incluir a todos, especificamente no tocante aos educandos surdos.

Para Strobel (2009), no Brasil, os procedimentos para mudanças no ensino de educação de surdos teve início no governo Regente de Dom Pedro II, quando foi instituído, em 1857, o Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, onde funciona atualmente o Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES.

Partindo dessa explanação, levando-se em consideração o esboço histórico sobre os estudos em educação de surdos, o trabalho propõe a seguinte problemática: como os professores de alunos surdos que lecionam sem terem conhecimentos da Libras e dos métodos a serem utilizados na formação desses alunos retratam suas práticas pedagógicas e os compromissos sociais deles, da escola, da família e do governo?

Para responder a esse questionamento, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como os discursos dos professores que experienciam contato com alunos surdos, sem conhecimento da Libras, retratam suas práticas pedagógicas e os compromissos sociais deles, da escola, da família e do governo.

Desse modo, pode-se afirmar que este trabalho se justifica como de relevante importância social, uma vez que os resultados nele apontados poderão servir de

parâmetro/base para que se tenham não apenas um alinhamento sobre o quadro atual da educação de surdos no ambiente em que ela foi realizada, mas também como quadro geral que se soma a outras pesquisas nacionais.

Nesse sentido, para poder proporcionar melhores condições de aprendizagem de pessoas surdas, torna-se imprescindível rediscutir aspectos ligados à questão da linguagem e sua identidade linguística, uma vez que, se não houver um código comum para professores e alunos surdos se entenderem, também será inviável a mediação de conhecimentos entre ambos.

Seguindo a vertente de discussões acerca do trabalho sobre aspectos inerentes à língua, além dos estudos sobre a importância do uso de uma forma de comunicação comum a professores e alunos surdos no contexto escolar (preferencialmente que essa língua se adeque às condições para a comunicação que esse indivíduo possui), outros estudos acerca da linguagem, do discurso e da sociedade passaram por algumas transformações, principalmente no início da segunda metade do século XX. Como colaboradores de tais transformações, pode-se destacar o importante papel de um grupo de linguistas da Grã-Bretanha, que, na década de 1960, desenvolveu a “linguística crítica”. Esta articula teorias e métodos de análise textual da “linguística sistêmica”, de Halliday, com teorias sobre ideologias (PEDROSA, 2004).

Após a consolidação da linguística crítica, novas formas de investigação foram surgindo, e, na década de 1990, foi apresentada a Análise Crítica do Discurso (ACD), tendo como proposta de investigação o estudo da linguagem como prática social, levando em consideração o papel do contexto (PEDROSA, 2004).

Por trazer uma abordagem transdisciplinar (VAN DIJK, 2015) com relação aos estudos dos textos, considerando a “linguagem como uma forma de prática social” (FAIRCLOUGH, 2008), a ACD, sem dúvida, terá um papel central para nortear este trabalho, que propõe, como já dito, um estudo em que linguagem, discurso e sociedade se imbricam para desvelar as práticas pedagógicas de alguns professores que, sem conhecimento da Libras, trabalham com alunos surdos.

Para desenvolver esta pesquisa, trabalhou-se com duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Coronel João Sá, no ano de 2015, quando a Rede contava com três alunos surdos matriculados, sendo dois no ensino fundamental I e um no ensino fundamental II. Na primeira esfera de ensino, tem-se, geralmente, um professor polivalente (lecionando todas as disciplinas), enquanto que, na segunda, tem-se um professor para cada uma das disciplinas.

Para tornar possíveis as análises, além da ACD, que servirá como suporte de investigação que articulará as discussões no tocante aos aspectos sociais e discursivos, recorre-se, aqui, às propostas da linguística sistêmico-funcional (LSF).

A LSF está fundamentada no paradigma do funcionalismo e é utilizada nas análises textuais da ACD, principalmente pela corrente dialética de Fairclough, e da Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD) de Pedrosa.

Dentre as metafunções propostas pela LSF (a ideacional, a interpessoal e a textual), esta pesquisa trabalhará com categorias inseridas na metafunção interpessoal.

A configuração da dissertação apresenta esta introdução, dois capítulos teóricos, o capítulo metodológico, o de análise e a conclusão.

No primeiro, mostram-se alguns estudos sobre a educação dos surdos no mundo e no contexto brasileiro. São indicadas as principais correntes comunicativas mais difundidas, tais como o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo. A partir da apresentação dessas correntes, ficam evidentes quais delas podem favorecer a comunicação de pessoas surdas e a inclusão delas na escola, como também as que menos propiciam a comunicação, podendo ser elemento para a prática da exclusão. Por considerar que no contexto brasileiro a educação de surdos tem apresentado avanços nos últimos anos, explana-se acerca dos instrumentos legais que garantem à pessoa surda atendimento especializado e que recomendam a preparação dos profissionais da educação para lidarem com alunos como algo de grande valia. Destacamos os principais avanços em relação à educação de surdos no Brasil, a partir da apresentação de breve retrato das principais instituições que atendem às necessidades dessas pessoas. Além disso, são apresentados alguns aspectos culturais distintos em relação aos surdos, que podem servir de base para que eles se definam como pertencentes ou não à cultura surda. Concluímos o capítulo apresentando um estado da arte acerca das principais pesquisas relacionadas à educação de surdos no Brasil.

O segundo capítulo é dedicado, predominantemente, à teoria da Análise Crítica do Discurso – ACD. Mostramos um panorama histórico dos estudos do discurso e as principais motivações que culminaram no seu surgimento. Destacamos ainda as principais correntes mais estudadas no Brasil por alguns pesquisadores em ACD (dentre elas a Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso – ASCD), suas influências em algumas pesquisas no Brasil. É importante frisar que nesse capítulo são trazidos conceitos da LSF, especificamente no que refere à avaliatividade. Retratamos os conceitos sobre as metafunções

(ideacional, textual e interpessoal), mas damos maior ênfase em esclarecer essa última (MARTIN e WHITE, 2005 *apud* VIAN JR, 2010).

No terceiro capítulo, estão destacados os aspectos inerentes à metodologia empregada na pesquisa. Buscamos apresentar tanto as características do objeto de estudo, bem como é traçado o quadro teórico-metodológico adotado para fazer as análises, seguindo a orientação qualitativo-interpretativa e apontando os instrumentos de coleta de dados. É importante destacar que nesse tópico da pesquisa foram apresentadas também as questões norteadoras e os objetivos (geral e específicos).

No capítulo subsequente, procede-se, com base nas categorias de análises expostas na metodologia, nos estudos surdos e na ACD, às análises dos depoimentos dos professores, conforme as temáticas apresentadas e justificadas na metodologia. Por último, abrimos um sub tópico no qual apontamos como o posicionamento crítico assumido nesta investigação apresentam relações de identidade, quando se leva em consideração aspectos de semelhanças em relação às práticas dos sujeitos da pesquisa.

Na última etapa do trabalho estão as considerações finais. Nela é retomado o passo a passo delineado para atingir os objetivos da pesquisa, retomando as questões norteadoras.

1 EDUCAÇÃO DE SURDOS: QUESTÕES SOCIAIS E LINGÜÍSTICAS

Neste capítulo, serão abordadas discussões quanto à temática da educação de surdos. Inicialmente, apresentar-se-ão algumas concepções clínicas quanto às perdas auditivas. Aspectos históricos sobre educação de surdos no mundo e no Brasil também terão espaço para discussão, como também a apresentação dos tipos de comunicação dos surdos, destacando-se o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo, explicitando como se dão suas correspondentes aplicações. Com o intuito de esclarecer a relação das práticas sociais em que estão inseridos, serão mencionados ainda os elementos ligados à cultura e identidade surdas.

1.1 Classificação da surdez quanto ao grau de perda auditiva

As razões que levam uma pessoa a ser surda podem advir de uma série de motivos. Ela tanto pode nascer surda devido a algum tipo de má formação do aparelho auditivo quanto pode vir a contrair a surdez no decorrer da vida por conta de traumas ou doenças.

A anomalia genética pode ser a causadora da surdez, principalmente quando se leva em consideração o histórico familiar do indivíduo, caso não haja pessoas com surdez. Novaes (2014, p. 45) aponta que

O decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, em seu artigo 4º, inciso IV, com alterações feitas pelo Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, traz a seguinte classificação dos graus de perda auditiva, a saber: a) de 25 a 40 decibéis (db) – surdez leve; b) de 41 a 55 db – surdez moderada; c) de 56 a 70 db – surdez acentuada; d) de 71 a 90 db – surdez severa; e) acima de 91 db – surdez profunda; e f) anacusia.

Essas definições servem para que os diagnósticos clínicos feitos sobre os graus de surdez possibilitem o planejamento adequado de políticas públicas que viabilizem a inserção de pessoas surdas no gozo de direitos e garantias sociais previstos na legislação.

Mas é importante frisar que a terminologia “deficiente” nem sempre é aceita por quem não ouve. Alguns não se identificam como tais, devendo implicar cuidados para que o respeito ao modo como cada um se autodefine seja preservado. A esse respeito, Franco (2014, p. 61) ressalta que

A maioria dos surdos não se vê como deficiente, entende que sua condição de surdez é uma limitação que impede que se comunique da mesma forma que os Ouvintes. Tem plena consciência de que, dadas as condições necessárias, pode viver plenamente e realizar todas as condições efetivadas pelas pessoas que não possuem sua limitação.

Bem verdade que alguns alunos não se reconhecem como deficientes. Essa postura dos educandos pode ser encarada como um elemento indicador de que os docentes devem se empenhar na tarefa de educar com recursos os mais diversos possíveis, não os tratando como pessoa com deficiência, uma vez que eles costumam apresentar todas as capacidades psicomotoras preservadas. A única diferença é que o canal de comunicação da pessoa surda não pode ser o mesmo do da pessoa que consegue ouvir.

Neste trabalho, a abordagem sobre a perspectiva clínica da surdez não será abordada com ênfase primordial, visto que o objeto de estudo será os depoimentos de professores que lecionam para alunos surdos. Esses profissionais, em tese, não costumam ter o domínio dessas descrições clínicas sobre a surdez, mas podem relatar as suas experiências de como é lidar com alunos, sem poder se comunicar com eles. São justamente essas descrições dos docentes que fornecerão os dados para análise objeto da pesquisa.

1.2 Contextualização da história dos surdos no mundo e no Brasil

Conhecer a história dos sujeitos surdos propicia a qualquer indivíduo não somente conhecer esse perfil de pessoas, como também implica a possibilidade de refletir acerca de questionamentos diversos que têm intrínseca relação com o processo educacional dos surdos, nas mais distintas épocas em que frequentaram a escola.

Dentre alguns desses questionamentos que se pode fazer, destaca-se o seguinte: apesar de se ter uma política de inclusão, esta ocorre realmente com o sujeito surdo?

Tendo em vista tal indagação, faz-se necessário um breve relato histórico pelas raízes da história dos surdos, mostrando suas trajetórias como sujeitos que integram o universo educacional.

A história de educação dos surdos, de modo geral, costuma apresentar episódios distintos em relação aos alunos não surdos. Uma das maiores dificuldades está no fato de a maior parte da sociedade ouvinte não compreender as práticas linguísticas feitas pelos surdos, principalmente na língua oficial deles. O não acesso ou a incompreensão por parte de alguns dos sujeitos ouvintes às realizações linguísticas dos surdos podem levar a crer que estes estão

à margem de algumas ações no meio social, tais como as práticas socioculturais, educacionais, políticas, entre outras.

A respeito da história dos surdos, Sá (2004, p. 3) ressalta que

Em síntese, a história dos surdos, contada pelos não-surdos, é mais ou menos assim: primeiramente os surdos foram descobertos pelos ouvintes, depois eles foram isolados da sociedade para serem educados e afinal conseguirem ser como os ouvintes; quando não mais se pôde isolá-los, porque eles começaram a formar grupos que se fortaleciam, tentou-se dispersá-los, para que não criassem guetos.

Tais investigações permitem o conhecimento de alguns dos acontecimentos e das consequências das transformações pelas quais passou o povo surdo, além de fornecerem informações que ajudam a explicar as comunidades surdas atuais.

Um dos pressupostos que se deve levar em consideração é o fato de que, dependendo dos contextos da história em que os povos surdos estão inseridos, existirão também diferentes “olhares” para se interpretar a história deles.

A seguir, será apresentado um quadro que retrata o trajeto dos principais acontecimentos na trajetória da vida dos surdos.

Quadro 1: Principais acontecimentos históricos que marcam a trajetória da educação de surdos no Brasil no século XXI.

2002	Acontece a primeira Formação de agentes multiplicadores Libras em Contexto em MEC/Feneis.
2005	Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que institui a Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.
2006	Teve início o curso de Letras/Libras em nove polos.
2014	Lei nº 13.005/2014 que garante a oferta de educação bilíngue em Libras como primeira língua, e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.
2015	Lei nº 13.146/2015: Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que prevê como “forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras)”.

Fonte: Karin Strobel (2009), com adaptações.

Na verdade, percebe-se que a forma parcial como algumas informações estão apresentadas mostra uma preocupação em apresentar à sociedade a história dos surdos numa visão limitadora, focalizando os sujeitos surdos de acordo com os modelos ouvintes e oferecendo “curas” para as suas audições “danificadas”.

Com o intuito de sanar o que era visto pela maioria dos ouvintes como uma deficiência dos surdos, a medicina tomou a causa da surdez como objeto de investigação. Segundo Skliar (1997, p. 111), a medicalização da surdez ocorreu porque havia uma necessidade de “busca pela cura do problema, à correção de defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades como a leitura labial e a articulação, mais que à interiorização de conhecimentos culturais, como a Língua de Sinais”.

1.3 Correntes comunicativas em relação à educação dos surdos

Os estudos sobre a educação de surdos vêm avançando há alguns tempos. Em 1880, ocorreu um Congresso Internacional de Educadores de Surdos, em Milão, o qual implicou o delineamento de teorias de ensino para pessoas surdas, sendo que, entre as teorias, havia a de que o Oralismo passaria a ser o método de comunicação oficialmente recomendado para as pessoas surdas se comunicarem.

No Brasil, além do Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo também são métodos conhecidos para a comunicação de surdos. Essas correntes permitiram mudanças de viés pedagógico nas escolas, tornando-se um referencial para o ensino e a aprendizagem dos surdos.

A seguir, serão descritos os métodos e suas implicações teóricas.

a) Oralismo

Entre as possibilidades de definição sobre a corrente oralista, Novaes (2014, p. 82) a esclarece da seguinte forma:

Entende-se por *oralismo* a filosofia educacional que propõe ao sujeito surdo o ensino da língua oral para que o mesmo se integre no mundo ouvinte, forçando assim o ensino da fala com primordial, diferentemente das condições ideais para que o indivíduo possa adquirir uma linguagem capaz de formar o pensamento.

A concepção oralista postula que para a criança surda se comunicar bem é necessário que ela tenha a capacidade de se expressar oralmente. Grande parte das metodologias do

Oralismo foi embasada na teoria linguística do Gerativismo, de Noam Chomsky. A ciência Oralista entende

[...] a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, à “não-surdez” (GOLDFELD, 2002, p. 34).

No tocante ao ensino de pessoas surdas, a oralização passou a ser o principal objetivo. Nem sempre o ensino das disciplinas que compõem o currículo escolar está em primeiro plano, pois a prioridade maior é fazer com que os educandos de surdos possam treinar os seus alunos a aprenderem a falar.

b) Comunicação Total

A Comunicação Total defende a incorporação de modelos auditivos, manuais e orais para assegurar a comunicação eficaz entre as pessoas com surdez. Sua preocupação principal é com os processos comunicativos entre surdos e não surdos.

Para Goldfeld (2002, p. 40),

Uma das grandes diferenças entre a Comunicação Total e as outras filosofias educacionais é o fato de a Comunicação Total defender a utilização de qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais, a linguagem oral ou códigos manuais, para facilitar a comunicação com as pessoas surdas. A Comunicação Total, como o próprio nome diz, privilegia a comunicação e a interação e não apenas a língua (ou línguas).

Percebe-se que a Comunicação Total não descarta a aprendizagem da língua oral pela criança surda, valorizando os aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Desse modo, ela valoriza a utilização de qualquer recurso espaço-visual como facilitador da comunicação para a interação, e não apenas a língua oral.

Outro fator em que a filosofia da Comunicação Total acredita é que a família tem o papel de compartilhar valores e significados com o indivíduo surdo. Como afirma Goldfeld (2002, p. 41),

A Comunicação Total acredita que o bimodalismo pode minimizar o bloqueio de comunicação que geralmente a criança surda vivencia, evitando assim suas consequências para o desenvolvimento da criança e possibilitando aos pais ocuparem seus papéis de principais interlocutores de seus filhos. A Comunicação Total acredita que cabe à família decidir qual a forma de educação que seu filho terá. Esta decisão não cabe ao profissional que lida com a criança.

Isso ajuda na formação desse sujeito, principalmente na fase em que ele ainda é criança. Recomenda-se também o uso simultâneo de diferentes códigos, tais como a Língua de Sinais, a datilologia, o português sinalizado (bimodalismo). No entanto, o uso de todos esses códigos manuais deve ser feito obedecendo-se à estrutura gramatical da língua oral, não sendo necessário respeitar a estrutura própria da Língua de Sinais.

c) Bilinguismo

O Bilinguismo é uma filosofia que vem sendo bastante valorizada nacionalmente nos últimos anos. Em outros países, tais como Suécia, Venezuela e Paraguai, já existem trabalhos nessa perspectiva há um considerável tempo. Nesses dois últimos países, constata-se a presença dessa abordagem nas propostas de ensino das instituições públicas (GOLDFELD, 2002).

No caso do Brasil, o Bilinguismo configura-se como uma proposta recente, mas é bastante defendida por linguistas com pesquisas direcionadas ao estudo da Língua de Sinais. Seu pressuposto básico é defender que “[...] o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país” (GOLDFELD, 2002, p. 42). Isto contribuiria para o desenvolvimento de conceitos da pessoa surda e suas relações com o mundo.

Um dos maiores conceitos defendidos pelo Bilinguismo é o de que os surdos formam uma comunidade com cultura e língua próprias. A aprendizagem da língua oral até pode ser importante para o surdo, mas essa não deve ser percebida como único método de comunicação para que o surdo possa aprender (GOLDFELD, 2002).

O que de fato se faz pertinente é a necessidade de especializar os profissionais que atuam em classes regulares de ensino com alunos surdos matriculados, uma vez que, estando preparados para lidarem com esse perfil de educandos, os efeitos positivos em relação à aprendizagem também surgirão, além de estarem atendendo às condições específicas de cada perfil de alunos, visto que

[...] a memória de sentidos que constitui o sujeito surdo se faz a partir da educação em institutos especializados. O surdo é reconhecido em sua heterogeneidade, porém para ser levado à homogeneidade, pois quanto mais parecido com o ouvinte, mais corresponderá à norma estabelecida (COSTA, 2010, p. 66).

Desse modo, percebe-se que os métodos didáticos como o ensino dos surdos é conduzido priorizam a adequação quanto às formas de aprenderem por intermédio de quem ouve. Com isso, praticamente todos os sujeitos surdos acabam por não conseguir se adequar a tal sistemática, podendo, com o passar dos tempos, evadirem da escola. Na verdade, ocorre que, “Quando pensamos numa educação bilíngue e não discutimos seriamente uma política e um planejamento linguístico, nós nos movemos muito pouco do lugar onde estávamos, e o pior é que julgamos que já demos um grande passo” (SOUZA e GÓES, 2013, p. 184), permanecendo estáticos e silenciando o direito daqueles que são lesados por não terem seus direitos de aluno reconhecidos.

1.4 A educação de surdos: métodos excludentes e inclusivos

Os estudos sobre a educação especial e sobre o modo de como é possível diminuir as barreiras em relação à comunicação com esses educandos têm avançado numa proporção significativa em todo o planeta e, no Brasil, é notório perceber aspectos que sinalizam esse progresso.

Faz-se necessário um adendo acerca de se reconhecer ou não surdez como deficiência, visto que ainda são amplas as discussões sobre as pessoas surdas serem ou não consideradas deficientes. Segundo está delineado no Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, a pessoa é reconhecida como alguém que apresenta deficiência auditiva quando possuir “perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz”.

É através desse e de outros posicionamentos sobre as garantias legais para as pessoas surdas que são assegurados os direitos dos surdos em todas as esferas sociais, entre elas, no ambiente escolar.

Para Lacerda (2015, p. 23),

Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas ou cegas, a educação delas poderia ser mais adequadamente provida em escolas especialmente organizadas ou em escolas regulares com classes com recursos especiais, proporcionando assim um melhor desenvolvimento a esses sujeitos.

Percebe-se que não há uma defesa em relação a colocar os educandos surdos em classes ou escolas especiais, mas sim no tocante à questão de as escolas e os profissionais estarem especializados para poderem atender às condições comunicativas das pessoas surdas.

Para dar conta de atender às especificidades em relação às pessoas surdas no ambiente escolar, Dorziat (et al., 2011, p. 22) defende que

[...] toda a proposta de inclusão de surdos é respaldada na presença de um profissional em sala de aula – o intérprete – proficiente em língua de sinais que, por saber ambas as línguas, a Libras (Língua Brasileira de Sinais) e a portuguesa, serve de mediador entre o professor e os surdos.

Percebe-se que a Língua Brasileira de Sinais é o principal caminho para que a mediação comunicacional entre professor e alunos surdos seja o passo para que a inclusão destes de fato ocorra. Como nem sempre se nota o que é recomendado pela autora supracitada, a exclusão de pessoas surdas se dá por não haver, sequer, comunicação. Com a falta desta em sala de aula, torna-se muito pouco provável crer que de fato ocorra aprendizagem de conteúdos sistematizados pelo sistema de ensino.

Os sujeitos surdos fazem parte da sociedade brasileira e representam um número significativo de alunos que necessitam de estratégias de comunicação distintas das empregadas apenas através do canal oral, mas que, sem essa comunicação por um canal que não seja através da Libras, a aprendizagem ficará muito comprometida. Tanto que Botelho (2015, p. 58) lamenta que

A educação dos surdos não tem oferecido condições favoráveis de acesso às complexidades cognitivas. Além de professores e alunos surdos não compartilharem uma mesma língua, e muitos surdos não serem fluentes em língua de sinais, a preocupação central em muitas escolas ainda é o ensino de palavras. E as palavras, por sua vez, não fazem sentido como pertinentes a uma categoria comum, tampouco se relacionam com um tema significativo.

O ensino de pessoas surdas seguindo o método de palavras acaba não garantindo a permanência dos educandos surdos no sistema educacional, pois não corresponde aos direitos e às oportunidades que são garantidos a eles juridicamente.

Muitas vezes, por falta de preparação para lidar com alunos surdos, os docentes submetem esses educandos a procedimentos avaliativos iguais aos dos educandos não surdos, não tomando a medida cautelar de que “[...] quando se fala em melhores resultados de certos alunos surdos, na leitura e na escrita, é necessário relativizá-los” (BOTELHO, 2015, p. 89).

Deve-se, pois, levar em consideração se os métodos empregados pelos docentes para a aquisição da aprendizagem dos alunos surdos realmente contemplaram o atendimento às limitações que eles possuem, visto que muitos não tiveram acesso à aprendizagem da língua de sinais.

É preciso entender que “Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais” (QUADROS, 1997, p. 27). Com isso, tem-se a confirmação de que cabe à escola procurar a adequação em relação às possibilidades não só de aprendizagem, mas também de comunicação dos alunos, de modo que não adequá-las implica, consequentemente, a prática do desrespeito.

Também é muito complexo atribuir aos docentes a responsabilidade de serem os maiores culpados pela não comunicação dos alunos surdos, uma vez que eles podem até buscar esforços para sanar essa situação, mas muitas vezes não dispõem de cursos que os capacitem para lidar com esses educandos.

Todavia, o fato de os indivíduos surdos serem minoria nas classes regulares de ensino não nega a eles o direito de aprender. Eles costumam possuir as mesmas competências que qualquer outro indivíduo, mas, por estarem em escolas onde os professores não conseguem se comunicar com os surdos, fazem parte do índice de incluídos no ambiente escolar por terem o direito de matrícula cumprido, mas são excluídos do processo de aprendizagem porque não há qualquer comunicação.

Faz-se necessário entender que essas minorias sociais presentes em sala de aula, como no caso de alunos surdos matriculados em classes regulares, são dotadas de conhecimento e precisam, portanto, interagir com professores que possuam preparo para aprofundarem a aquisição de novos saberes junto a esses educandos. Almeida (2014, p. 84) salienta que

As minorias são profundamente trabalhadas pela sabedoria humana, pois, pela necessidade de se superarem a cada momento, tornam-se hábeis conhecedoras de novos nascimentos. São seres históricos [...], pois não aceitam suas condições comparativamente limitadas e buscam suas superações. Eles inventam, eles inauguram, criam novas modalidades de conhecimento, profundamente importantes para o entendimento do que é a educação escolar.

Assim, a essência dessas minorias deveria ser construída em colaboração com as práticas docentes, preferencialmente com professores que possuam formação adequada para

lecionar para esse perfil de alunos, dando vida à inclusão deles por meio do reconhecimento da vontade que possuem e das lutas que têm de enfrentar diariamente em sala de aula para poderem aprender. Por isso que

[...] Considerar as diferenças no âmbito escolar vai além de, pura e simplesmente, utilizar procedimentos que visam a reduzir preconceitos sociais frente às minorias. Agir dessa forma significa continuar a centrar os questionamentos em visões etnocêntricas ou relativistas do conhecimento (DORZIAT et al., 2011, p. 29).

Portanto, o professor possui papel central no tocante às possibilidades de inclusão dos educandos surdos no contexto da aprendizagem escolar em sala de aula. Uma vez despreparados, sem formação adequada, tornam-se inviabilizadas as possibilidades de inserção e inclusão dos alunos surdos quanto à aprendizagem.

É comum perceber marcas de normatização e burocratização na cultura escolar, valorizando alguns aspectos, tais como processos de linguagens entre os jovens. Desse modo, as culturas de minorias linguísticas (como a de pessoas surdas) podem apresentar obstáculos no que concerne à afirmação de sua identidade. De acordo com Skliar (2015, p. 55-56),

A cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora. Símbolos e práticas jamais conseguidos, jamais aproximados, da cultura ouvinte. Ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual. Já não auditiva. Sugiro a afirmação positiva de que a cultura surda não se mistura à ouvinte. Isso rompe o velho *status* social representado para o surdo: o surdo tem de ser um ouvinte, afirmação que é crescente, porém oculta socialmente.

A escola precisa romper com a teoria de ensino que é conveniente ao perfil da maioria de seus alunos, uma vez que prioriza somente a predominância de métodos comunicativos que só atendem aos interesses dos educandos ouvintes.

É preciso que ela reconheça a necessidade de romper com alguns paradigmas, como abrir espaço para que as minorias culturais e linguísticas que habitam no seu interior tenham o reconhecimento de que elas possuem uma identidade específica, de modo a acolher os diferentes significados compreendidos nessas culturas, os quais são manifestados no cotidiano da instituição escolar. Por isso,

Entender o surdo como sujeito cultural é, para muitas pessoas que a ele são ligadas direta ou indiretamente, uma questão complexa e, por isso, de difícil abordagem. Complexa porque as representações culturais inscrevem-se em campos discursivos distintos, muitas vezes vistos como contraditórios justamente por aqueles que se valem da cultura para produzirem argumentos binários que legitimam lutas sociais

específicas; complexa, também, porque não há uma fórmula única nem mais adequada de conceituarmos cultura (LOPES, 2011, p. 15).

Desse modo, possibilita entender que os elementos componentes dos significados de qualquer cultura são conservados a partir de símbolos que necessitam ser compartilhados por todos. Como a cultura não é um elemento concluído, ela está em constante transformação, sendo reelaborada, superando problemas que são apresentados para os grupos sociais que dela compartilham. Nesse caso, a partir

De uma perspectiva linguística, pode-se apontar que, para a inclusão escolar dos surdos, é premente que os membros da escola compartilhem de um mesmo sistema linguístico, propiciando às crianças surdas que absorvam todas as oportunidades que a escola oferece, contribuindo, dessa maneira, para a formação de sujeitos ativos dentro da sociedade (ASPILICUETA e CRUZ, 2015, p.52).

Sendo assim, a escola que nega as diferenças culturais e linguísticas (principalmente quanto ao canal comunicativo) que há dentro dela não está considerando as mudanças presentes nas sociedades modernas que se refletem dentro da instituição de ensino, esquecendo-se, assim, da origem dos problemas relacionados às culturas de minorias.

1.5 Um retrato brasileiro a respeito da educação de surdos: aspectos legais

Um dos maiores documentos que serviu como instrumento base para que os Estados-Membros seguissem seus princípios foi a Declaração de Salamanca (1994). Sua finalidade é tratar de princípios, política e prática em educação especial, e é considerada mundialmente como um dos documentos de maior relevância, pois visa à inclusão social de indivíduos que necessitam de atendimentos especializados, como é o caso de alguns grupos de pessoas incluídas na categoria de minorias sociais. Lê-se no documento a seguinte afirmação:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, **crianças pertencentes a minorias lingüísticas**, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, grifo do autor).

Percebe-se que a Declaração de Salamanca não menciona a expressão “surdo”, mas cita a expressão “minorias linguísticas”. Levando-se em consideração que alguns educandos surdos nessa fase costumam frequentar a escola, faz-se necessário um planejamento institucional quanto ao modo de atender àqueles alunos que não se comunicam através do canal oral. Agindo assim, as barreiras que limitam a comunicação entre alunos surdos e demais membros da escola estarão sendo minimizadas desde cedo.

Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil – LDB, a qual aborda, no seu artigo 58, parágrafo primeiro, que “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial” e, no parágrafo seguinte, evidencia que “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”.

Para a Lei ser cumprida, faz-se necessária a adequação por parte da escola às condições de aprendizagem dos alunos, priorizando a permanência de quem necessita de atendimento específico na rede regular de ensino, tal como previsto na LDB. No entanto, já se passaram mais de duas décadas da promulgação dessa Lei, mas os efeitos do que nela está preconizado são muito poucos.

Em 24 de abril de 2002, por meio da Lei nº 10.436, em seu artigo primeiro, foi “reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados”. No artigo terceiro da Lei, é alegado que “As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor”.

A partir dessa Lei, tem-se a possibilidade de visualizar um amparo jurídico que assegura às pessoas surdas o direito de cobrar por aquilo que é assegurado, além da possibilidade de adaptação da escola para atender aos educandos com necessidade de atendimento específico, e também outro tipo de escola, adaptada somente para pessoas surdas. Sobre esse tipo de instituição exclusiva, Novaes (2014, p. 70) comenta que

A escola própria para surdos ou a classe de surdos continua juridicamente existindo como *OPÇÃO* para os pais ou responsáveis por alunos surdos, que entendem ser este modelo educacional o mais eficiente para a preparação de um cidadão completo, por reconhecerem uma diferença linguística, e concomitantemente, como reforço para os alunos surdos que os pais/responsáveis entendem ser a escola regular a ideal, mas que não satisfaz totalmente as necessidades educacionais existentes.

Em 22 de dezembro de 2005, a Lei 10.436 sofreu algumas adequações. O instrumento legal que possibilitou tais alterações foi o Decreto Nº 5.626. Entre as obrigações que passam a vigorar pelo Decreto, está posto no artigo terceiro que

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do Sistema Federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

É possível perceber que, mediante a sanção do Decreto 5.626, de fato, há um indício de que os cursos de formação de professores deverão ofertar instruções que viabilizem aos futuros profissionais da área de educação terem conhecimentos quanto à educação e à comunicação de alunos surdos, mas que, de fato, é preciso saber se o que está sendo exigido pela Lei está sendo cumprido nas instituições de ensino superior.

Mesmo com os direitos estabelecidos em Lei quanto à obrigatoriedade de oferta da Língua de Sinais nos cursos superiores, não se pode garantir resultados satisfatórios a curto prazo, visto que essa disciplina é disponibilizada por poucos semestres.

Outro instrumento legal a assegurar direitos às pessoas surdas está posto na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Nela estão descritas as metas do Plano Nacional de Educação – PME – e uma delas é

Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.

Percebe-se que essa legislação entende a necessidade de as pessoas surdas terem não só uma Lei própria voltada para amparar as especificidades, mas também uma primeira língua como método de comunicação, que nesse caso é a Libras, sendo a língua portuguesa a que pode ser empregada para a comunicação escrita.

Cumprindo o que se pede na Lei 13.005, os educandos surdos poderão ser muito mais do que alfabetizados: eles aprenderão a sua primeira língua – a língua de sinais –, tal como estabelecido na Lei.

Sobre a comunicação, está posto na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), como “forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras)”.

Nota-se que a Lei inclui os surdos no grupo dos indivíduos capazes, mas que não dá a proteção necessária em relação às limitações comunicativas quanto ao uso de uma modalidade comunicativa que não seja através da oralidade.

Fica evidente que a Libras é tida como uma forma de interação que deve abranger a todos, o que inclui aqueles que não são surdos. Caso pessoas surdas e não surdas tenham o domínio de Libras, dinamiza-se tanto a comunicação entre ambas como também a aprendizagem daqueles que não ouvem acontecerá com menores obstáculos.

1.6 Um retrato do que está sendo feito no Brasil para atender a educação dos surdos

Os avanços nos estudos em relação à educação de surdos no Brasil tem se dado por diferentes caminhos. É notável que a preparação de profissionais para lidarem com indivíduos com tal particularidade se torna o principal instrumento. No entanto, algumas instituições, com o intuito de ampliar os mecanismos de garantia de direitos aos surdos, foram criadas em todas as regiões do país.

A Feneis – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – é o maior órgão brasileiro ao qual as representações estaduais e municipais estão vinculadas. A seguir, serão apresentadas as principais delas.

Na região Norte, dos oito estados que a compõem, somente quatro deles estão com representação de associações para surdos. No Amazonas, há a Associação dos Surdos de Manaus. No Pará, está situada a Associação dos Surdos de Belém, e, em Roraima, há a Associação dos Surdos Mudos de Roraima. Levando-se em consideração a dificuldade de deslocamento para a população, bem como a inexistência de representações de surdos em alguns estados dessa região, pode ser que muitos indivíduos que necessitariam de um atendimento específico estão sem dispor desse direito.

Na região Nordeste, quase todos os estados possuem órgãos representacionais que atendem às pessoas surdas. O estado de Alagoas possui a Associação dos Surdos de Alagoas, em Maceió. Na Bahia, há o Centro dos Surdos de Bahia. Já no Ceará e no Maranhão, há, respectivamente, a Associação dos Surdos de Fortaleza e a de São Luís.

No estado da Paraíba, além de a capital, João Pessoa, contar com a Associação dos Surdos de João Pessoa, as cidades de Capina Grande, Patos, Bayeux e Pombal também contam com a Associação dos Surdos.

Em Pernambuco, há a Associação dos Surdos de Pernambuco, em Recife. Também nas cidades de Olinda, Vitória, Gravatá, Caruaru, Petrolina, Arco Verde, Cabo de Santo Agostinho e Garanhuns existe o suporte da Associação dos Surdos.

No estado do Piauí, a cidade de Teresina conta com a presença do órgão Associação dos Surdos de Teresina. Já no Rio Grande do Norte, por sua vez, o estado dispõe da Associação dos Surdos de Natal e de Mossoró. E o estado de Sergipe conta com a Associação dos Surdos de Aracaju.

Na região Centro-Oeste e no Distrito Federal, os surdos podem contar com a Associação dos Surdos de Brasília e Planaltina. Em Goiás, há a Associação dos Surdos de Goiânia, Anápolis, Rio Verde, Itumbiara. Em Mato Grosso, as cidades de Cuiabá, Várzea Grande e Rondonópolis também contam com o apoio de uma Associação dos Surdos. Em Mato Grosso do Sul, há a Associação dos Surdos de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande.

Na região Sudeste, o estado do Espírito Santo conta com a Associação de Integração dos Surdos de Vitória, bem como com a Associação dos Surdos de Colatina. O estado de Minas Gerais conta com a Sociedade dos Surdos de Belo Horizonte. Há também sedes de Associações de Surdos em Governador Valadares, Ipatinga, Teófilo Otoni, Uberlândia, Montes Claros, Juiz de Fora, Betim, Contagem, entre outras cidades. Também nesse estado há a Federação Entidade de Estado de Minas Gerais de Surdos e a Congregação dos Deficientes Auditivos de Belo Horizonte. No Rio de Janeiro, há a Associação de Surdos em Niterói, Petrópolis, Nilópolis e Angra dos Reis. Os surdos do Rio de Janeiro também podem contar com a Associação Serrana de Surdos, com a Associação Alvorada Congregadora dos Surdos e com a Associação Fluminense de Surdos.

O estado de São Paulo é um dos que mais possui organizações de apoio às pessoas surdas, entre elas a Associação dos Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos de Franca – APADA FRANCA, a Associação dos Surdos de Sorocaba, a Associação dos Surdos de Campinas, a Associação dos Deficientes Auditivo-Visuais e Deficientes Auditivos de Santo André – ADAVIDA e a Associação dos Surdos de Ribeirão Preto. Também contam com o suporte da Associação dos Surdos as cidades de Franca, São Bernardo do Campo, Suzano, Piracicaba, Botucatu e Presidente Prudente. Em Araraquara, há a Associação Araraquarense dos Surdos e, em São José dos Campos, a Associação Comunidade de Surdos de São José dos

Campos. Já Guarulhos possui a Associação de Surdos de Guarulhos. Os surdos também podem contar com o Clube Social Paulista de Surdos, com o Clube Social dos Surdos de Bauru, Jundiaí e Piracicaba e com a Congregação Santista de Surdos.

A região Sul também conta com vasto número de Associações de Surdos, como, por exemplo, a Associação dos Surdos de Londrina, Ponta Grossa, Curitiba, Maringá, Foz do Iguaçu e Cascavel. No Rio Grande do Sul, os surdos dispõem da Sociedade dos Surdos nas cidades de Esteio, Santa Maria, Passo Fundo, Pelotas e Caxias do Sul. Já o estado de Santa Catarina conta com a Associação dos Surdos da Grande Florianópolis, Camboriú, São José, Chapecó, Joinville e também no Vale do Itajaí e Timbó.

Esses órgãos podem tanto dar apoio diretamente aos surdos que os procuram, como também prestam suporte às instituições, como escolas e outras instituições que necessitam de apoio para lidar com esse perfil específico de indivíduo.

Vale frisar que, em alguns estados do Brasil, os surdos também contam com organizações que dão apoio a práticas esportivas, organizando campeonatos e torneios. São diversas federações esportivas, destacando-se as que se localizam nos estados de Goiás, Distrito Federal, Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Algumas cidades também estão contempladas com associações desportivas de surdos, como é o caso de Guarulhos-SP e Blumenau-SC.

Quanto às escolas específicas para pessoas surdas e especiais, encontra-se, no estado de São Paulo, um número significativo de instituições com capacidade específica para atender a tais perfis de alunos. Na rede municipal de ensino, algumas instituições se destinam a atender a crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência auditiva/surdez, bem como a surdos-cegos ou com outras deficiências, limitações, condições ou disfunções associadas à deficiência auditiva/surdez.

Na Zona Sul de São Paulo, encontram-se a Escola Municipal de Educação Especial Anne Sullivan, em Santo Amaro, e a Escola Municipal de Educação Especial Mário Pereira Bicudo, na Freguesia do Ó. A Zona Norte pode contar com a Escola Municipal de Educação Especial Lucie Bray, na Vila Constança. Na Zona Leste, há a Escola Municipal de Educação Especial Neusa Bassetto, no bairro da Penha. Na Zona Norte, por seu turno, os alunos dispõem da Escola Municipal de Educação Especial Vera Lucia Aparecida Ribeiro, no Jardim Líbano. No centro da Cidade, a escola que atende a esse perfil de alunos é a Escola Municipal de Educação Especial Helen Keller, na Aclimação. No estado, há ainda a Escola para Crianças Surdas Rio Branco, o instituto Santa Terezinha e o Instituto Seli.

No Rio de Janeiro, também fica situado o órgão INES - Instituto Nacional de Educação dos Surdos, o mais antigo do Brasil no tocante ao atendimento de pessoas surdas. E, no Rio Grande do Sul, na cidade de Canoas-RS, é possível contar com o Colégio Ulbra Especial Concórdia, que atende a pessoas surdas.

Ressalta-se, portanto, a importância da presença desses órgãos localizados nos mais diversos cantos do Brasil, uma vez que isso tanto faz com que haja uma aproximação maior entre órgãos e pessoas surdas residentes nos locais mais ermos do país, como também reduz a limitação aos acessos a direitos fundamentais dos surdos, principalmente para aqueles que residem em ambientes distantes dos grandes centros urbanos de seus estados.

1.6.1 Instituições que dão suporte pedagógico para a educação de surdos na Bahia

No Estado da Bahia, algumas instituições dão prioridade ao atendimento de pessoas que necessitam de um atendimento específico por conta de aspectos particulares.

A APADA-BA – Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos do Estado da Bahia – é uma entidade sem fins lucrativos, de Utilidade Pública Federal, Estadual e Municipal. Ela foi fundada por um grupo de pais de surdos no dia 08 de julho de 1992.

Suas especificidades de atendimento estão direcionadas para o campo da educação, especificamente para crianças e jovens com deficiência auditiva. Nela os estudantes contam com acompanhamento psicossocial, psicopedagógico e encaminhamento fonoaudiológico para as crianças de Salvador e de demais municípios que integram a região metropolitana.

Outra instituição que merece ser destacada é a Associação Educacional Sons no Silêncio – AESOS –, cuja fundação se deu em 02 de maio de 2000. Diante das dificuldades que um grupo de pais via seus filhos enfrentarem no desenvolvimento escolar, decidiram criar um ensino direcionado para os mesmos, viabilizando assim a utilização dos recursos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Essa instituição é uma entidade filantrópica e sem fins lucrativos que trabalha para apoiar as pessoas surdas e suas famílias, tendo caráter educacional, assistencial e sociocultural.

Os esforços da AESOS possibilitam a promoção e a integração do surdo na sociedade, visto que, por meio da educação, feita de maneira direcionada, tem-se a presença do respeito à língua natural deles – a Libras.

1.7 Identidades e cultura surdas: processos de (re)construção da identidade surda/linguística

As mudanças sociais implicam a possibilidade de haver mudanças culturais muito rápidas em relação a outras épocas. Desse modo, a crise de identidade passa a ser enxergada como parte de um processo de maior amplitude, mais propenso às mudanças, deslocando-se por caminhos centrais presentes nas sociedades modernas, de modo a mover nos indivíduos a sensação de que se encontra em estado de comodidade quanto às mudanças (HALL, 2006).

Essas situações com que os sujeitos se deparam dão condições para que os indivíduos se enxerguem como membros de uma determinada identidade cultural, através de aspectos que possibilitam sua identificação como pertencentes a determinadas culturas, tais como religiosas, raciais ou linguísticas (HALL, 2006).

Em consequência disso, podemos afirmar que os reflexos das manifestações culturais acabam também promovendo especificidades na linguagem, promovendo assim caráter específico que constitui marca de tipos de identidades linguísticas. Isso se dá porque as manifestações culturais sempre estão imbricadas nos aspectos da linguagem.

Contudo, isso leva a perceber que identidades e culturas não são homogêneas, visto que os meios sociais acabam sendo refletidos em sala de aula e acabam influenciando diretamente no ensino, deixando o indivíduo propenso às interferências nos processos de pertencimento de cada um. Hall (2006, p. 13) aponta que

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – aos menos temporariamente.

Assim, levando-se em consideração os possíveis motivos causadores da surdez nos indivíduos, bem como as relações socioculturais com quem se relacionam, um indivíduo surdo pode apresentar aspectos culturais distintos em relação aos outros, de acordo com o processo de identificação ao qual se definem como pertencentes.

a) Surdos oralizados

Há pessoas que convivem com limitações auditivas, mas conseguem se sobressair das dificuldades sociais de comunicação com a ajuda de aparelhos auditivos. Também existe quem tenha deficiência auditiva tão severa que, mesmo sem ouvirem com auxílio de aparelhos, conseguem falar normalmente. Eles são chamados de surdos oralizados. O trabalho de oralização de pessoas surdas pode não ser o mais propício para se trabalhar com surdos em ambientes escolares.

Por outro lado, várias escolas, em cidades ou estados que não possuem associação de surdos, trabalham ainda somente com uma metodologia oralista e as crianças surdas destas escolas desenvolvem um dialeto entre elas para uma comunicação mínima, mas estas ficam totalmente excluídas da Cultura Surda brasileira e a maioria não tem um bom rendimento escolar (FELIPE, 2007, p.152).

Assim, no caso dos surdos oralizados, o fato de eles conseguirem se comunicar oralmente nem sempre os coloca na condição de terem seus direitos garantidos. Além disso, em face dessa adequação à oralização, pode ser que estejam atendidas as necessidades da maioria cultural dos ouvintes.

b) Surdos que não usam Libras

Em contextos em que os surdos não dispuseram do acesso à comunicação por meio da Libras ou não foram oralizados, a comunicação é semelhante aos bimodalismo.

Não há regras estabelecidas quanto ao que se pode ou não na comunicação. Geralmente, os gestos aprendidos no meio familiar acabam sendo configurados como norma tanto em casa quanto em outros espaços, por exemplo, na escola.

Isso implica barreiras aos professores que necessitam ensinar a esses alunos, visto que demora certo tempo para que os docentes dominem esse código que o aluno aprendeu no meio familiar, bem como, para lecionar determinados conteúdos mais complexos, não há nada convencionado na cultura de ambos para que se possa estabelecer comunicação.

Portanto, cabe entender que, mesmo que o indivíduo surdo não domine o código específico para se comunicar, ele tem “[...] a possibilidade de fazer parte do povo surdo” (CAMPOS, 2014, p. 48) e se definir como membro da cultura do seu povo. Tanto é que

Um dos processos mais eficazes da socialização consiste em suscitar no indivíduo um desejo de identificação com uma outra pessoa com a qual é susceptível de entrar numa relação de empatia: identificação com o pai, com a mãe, com um amigo ou

amiga, com um professor, com um chefe carismático, com um líder, com um modelo, com um ídolo, etc... (BAJOIT, 2006, p. 148).

Assim como pessoas não surdas constroem relações com outras, e nessas interações os laços de afinidade podem criar aspectos que se configurem como a identidade de um grupo, o modo como as pessoas surdas interagem umas com as outras servirá de elemento para a construção da identidade de pessoas surdas entre eles.

Sendo assim, o fato de os indivíduos surdos não terem um código formal para se comunicarem entre si poderá limitar seu acesso a meios culturais que lhes são convenientes, reduzindo a possibilidade de construção de uma identidade do grupo.

c) Os casos dos Deficientes Auditivos

A expressão deficiente não é muito bem vista por aqueles que defendem os direitos dos surdos. Para Felipe (2007, p. 45), a palavra “deficiente” “não foi escolhida por elas para se denominarem, estigmatiza a pessoa porque a mostra sempre pelo que ela não tem, em relação às outras, e não mostra o que ela pode ter de diferente e, por isso, acrescentar às outras pessoas”.

Sendo assim, o mais apropriado seria o emprego do termo “surdo”, pois seria o mais apropriado e capaz de amenizar o estigma dessas pessoas, uma vez que elas não focalizam em questões físicas ou biológicas para categorizar a surdez.

d) Surdos que usam somente Libras

A Língua Brasileira de Sinais é de suma importância para todas as pessoas, principalmente as que são surdas. No âmbito escolar, ela é o instrumento primordial, visto que, através da comunicação por meio dela, o acesso à aprendizagem está sujeito a acontecer. Desse modo, evidencia-se que pessoas surdas devem ter contato com outros membros do grupo, uma vez que, na escola regular, é mais comum se ter em maior quantidade alunos não surdos.

Essa interação entre os surdos é de grande relevância, uma vez que “A identidade surda sempre está em proximidade, em situação de necessidade com o outro igual. O sujeito surdo nas suas múltiplas identidades sempre está em situação de necessidade diante da identidade surda” (PERLIN, 2015, 54).

Assim como o contato entre pessoas não surdas é um fator de favorecimento para a identificação de pertencimento a um grupo, os surdos também precisam dessa interação com membros que estão na mesma condição.

e) Surdos bilíngues

Os surdos bilíngues, segundo a concepção bilinguista, são dotados de cultura e língua próprias (GOLDFELD, 2002). Esses indivíduos são dotados de particularidades, que não se limitam a aspectos biológicos inerentes à surdez, englobando, inclusive, uma forma particular de pensar, tanto que “[...] o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo aceitar e assumir sua surdez” (Idem, p. 42).

Se, para a maioria das crianças matriculadas nas escolas brasileiras, a língua oficial do seu país corresponde à língua materna, para os surdos o mesmo não acontece. A língua a ser adquirida de forma natural e espontânea deverá ser uma língua gestual.

Para os surdos bilíngues, a modalidade linguística escrita é secundária à língua de sinais. Porém, é por meio da modalidade escrita que os surdos têm possibilidade tanto de ler quanto de escrever na língua oficial do país.

1.8 Estudos surdos: pesquisas que apresentam relação com a temática

Os estudos em educação de surdos, como já fora dito outro nesse trabalho, apresentou uma série de mudanças ao longo dos tempos. Evidentemente que as pesquisas nesse universo têm como propósito implicar na repercussão positiva em buscar respostas para minimizar os desafios encontrados no ensino para pessoas surdas. O que aos poucos vem sendo ratificado em muitas pesquisas é que “o povo surdo se auto-identifica como surdo que forma um grupo com características lingüísticas, cognitivas e culturais específicas, sendo considerado como diferença” (STROBEL, p. 33, 2007).

O resultado disso é que, mesmo ainda não tendo alcançado os objetivos almejados para o ensino de surdos, as contribuições desses estudos se tornaram mais patentes. Além dos diversos livros que compõem a literatura em educação de surdos (alguns apresentadas nas referências dessa pesquisa), muitas pesquisas têm sido publicadas nos últimos anos relacionadas à temática.

Averiguando o site da Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações – BDTD –, foi possível constatar que muitas instituições de Ensino Superior possuem um vasto acervo de trabalhos de Pós-Graduação *stricto sensu* voltados para a educação de surdos, mas

destacando-se no *ranking* das três que mais produziram em relação à temática a Universidade de Campinas – UNICAMP (são 107 trabalhos), Universidade Federal de Santa Catarina (104 trabalhos), Universidade de São Paulo – USP (64), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (55).

Dentre as principais pesquisas apontadas pelas universidades dos eixos Sul/Sudeste do Brasil, destacamos a tese publicada em 2008 pela professora Karin Strobel. Em seu estudo, a professora Karin observou o papel fundamental da língua de sinais, o reconhecimento da cultura surda e a construção de sua identidade. Esse trabalho foi um grande marco no sentido de orientar novas perspectivas no trabalho com educandos surdos.

A Universidade Federal de Sergipe – UFS – dentro do ranking de trabalhos relacionados à temática de educação de surdos é a 12ª colocação, com 14 pesquisas de pós-graduação *stricto sensu*.

Nem todos os trabalhos se coadunam entre si, visto que os vieses de pesquisas são distintos. Todavia, por apresentarem aspectos relevantes no sentido de apresentar aspectos de semelhanças com esse estudo, trazemos algumas especificações acerca de algumas pesquisas desenvolvidas nessa instituição, nos cinco programas de Pós-Graduação apresentam até então na temática educação de surdos.

No ano de 2012, o Programa de Pós-Graduação em Antropologia teve a publicação da pesquisa intitulada “Os surdos de Aracaju: observação do discurso cultural e identitário dentro do contexto social ouvinte”. O trabalho foi desenvolvido por Daisy Mara Moreira de Oliveira e teve como objetivo observar como os surdos de Aracaju vêm aderindo ao discurso cultural e identitário de âmbito nacional bem como eles se posicionam frente à sociedade envolvente.

No Núcleo de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Matemática, Priscila Dantas Fernandes estudou em 2014 “A inclusão dos alunos surdos e/ou deficientes auditivos nas disciplinas do centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal de Sergipe”, que objetivou analisar a realidade vivenciada por esses alunos pelos alunos, as dinâmicas de estudos, as dificuldades e barreiras pedagógicas e atitudinais enfrentadas no campus.

Já o Programa de Pós-Graduação em Educação foi o núcleo que, até então, tem apresentado maior número de trabalhos relacionados à educação de surdos. São sete dissertações que abordam o assunto. Os registros apontados no banco de dados da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – Capes – mostram que as primeiras pesquisas com temáticas ligadas à educação de surdos são do ano de 2015. No referido ano, foram apresentadas as pesquisas “Instituto Nacional de Educação de Surdos e a formação para

professores surdos em Sergipe (1959-1961)”, de Catharine Prata Seixas, cujo objetivo foi analisar a formação dos professores de surdos em Sergipe nos anos 1954 e 1951, e a dissertação “A implementação da Língua Brasileira de Sinais como disciplina curricular obrigatória na Universidade Federal de Sergipe”, de Valéria Simplício da Silva, que teve como propósito observar o cumprimento e a obrigatoriedade do Ensino de Libras nas instituições de ensino superior.

Em 2016, o Programa de Pós-Graduação em Educação apresentou até então em um único ano o maior número de pesquisas de mestrados à Universidade Federal de Sergipe, com interesses ligados à educação de Surdos. Foram cinco pesquisas apresentadas, com os maios diversos propósitos. Vejamos os principais aspectos abordados em cada uma das pesquisas:

- ✓ A pesquisa “Comunicação e *facebook*: a produção de conhecimento na mão do aluno surdo”, de Alex Reis dos Santos, que teve como propósito Perceber como os surdos matriculados na UFS têm se apropriado das culturas digitais bem investigar as táticas e estratégias para superar suas limitações em processos comunicacionais e na construção de seus conhecimentos;
- ✓ A dissertação “Estratégias e metodologias para o ensino de língua portuguesa para surdos em Aracaju/SE”, de Iranilde dos Santos Rocha Souza, que objetivou compreender como se desenvolvem as metodologias e estratégias do ensino de Língua Portuguesa, através dos gêneros textuais, para surdos em salas inclusivas na 1ª série do Ensino Médio, numa escola estadual em Aracaju-Sergipe;
- ✓ O trabalho “Gênese da educação de surdos em Delmiro Gouveia”, de Cristiano das Neves Vilela, que investigou a gênese da educação de surdos em Delmiro Gouveia, estado de Alagoas;
- ✓ Em “Mídias comunicacionais e educacionais na pedagogia surda: proposição do *Stood-On* como modelagem de ambiente de aprendizagem”, no qual Simone Lorena da Silva Pereira elaborou uma modelagem do *Stood-On* para ambiente digital de aprendizagem como forma de contemplar as mídias comunicacionais e educacionais na educação de surdos do curso de Letras-LIBRAS da Universidade Federal de Sergipe (UFS); e
- ✓ Em “Tessitura da inclusão na Universidade Federal de Sergipe: múltiplos olhares”, Cândida Luísa Pinto Cruz objetivou conhecer o processo de inclusão dos discentes com deficiência na UFS sob a ótica dos participantes desse processo: docentes, discentes com e sem deficiência e acompanhantes.

O Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe também tem apresentado alguns trabalhos de dissertação com estudos ligados à temática dos surdos. Ao todo, tem-se o registro de três pesquisas com essa temática. Em 2011 foi apresentada a pesquisa “O mecanismo da coerência na produção escrita de surdos: foco no vestibular 2011 da UFS”. No referido estudo, Mônica de Gois Silva Barbosa objetivou examinar os aspectos coesivos e o sentido da produção textual dos surdos. Em 2015 a pesquisa “Letramento de surdos em língua espanhola: uma construção possível?”, Marília Silva Dias teve como intuito analisar o processo de letramento, em língua espanhola, de indivíduos surdos. Por fim, em 2016 a pesquisa “O suporte digital no ensino de língua portuguesa para a comunidade surda: o caso da obra “as aventuras de Pinóquio em língua de sinais/português””, Almir Barbosa dos Santos analisou o uso dos suportes digitais para o ensino e a aprendizagem da comunidade surda.

Apesar das similitudes vistas nas pesquisas apresentadas até então, especificamente no tocante aos estudos em relação à educação de surdos, vale destacar que o estudo desenvolvido nesta pesquisa tem caráter de singularidade em relação às demais apresentadas porque nenhuma delas apresentou os desafios que os docentes enfrentam no tocante ao trabalho com alunos surdos dentro do contexto escola.

Entre esses desafios, o que têm maior respaldo é a ausência de um método de comunicação numa língua comum a professor e alunos surdos, mesmo se tendo conhecimento de que a Libras é a recomendação mais pertinente.

Desse modo, cabe destacar que

Quando duas línguas são desenvolvidas a fim de estabelecer as competências gramaticais e pragmáticas, elas não apresentam uma relação simétrica. Um sistema pode ser mais apropriado do que outro em algumas circunstâncias, dependendo do contexto, dos fatores sociais, temporais e da forma do *input*. Além disso, a predominância de uma língua também depende da “estrutura de sentimento” envolvida que abarca uma série de fatores subjetivos que entram em relação (QUADROS, p. 256, 2007, grifo do autor).

O pensamento trazido nessa pesquisa será de que quando as barreiras inerentes ao campo da comunicação, se solucionadas de modo que atendam às condições de professores e alunos surdos, implicará em ganhos para as duas partes envolvidas no processo educacional.

Assim, garantirá mais do que os direitos previstos em Leis para os surdos: serão de fato estabelecidas melhores condições de aprendizagens bem como fica menos propensa a prática da desigualdade quanto aos mecanismos de acesso ao conhecimento.

2 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO: ORIGEM, INFLUÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES

Neste capítulo, serão apresentados aspectos históricos inerentes à **Análise Crítica do Discurso – ACD**, indicando suas principais correntes na Europa e a influência delas no Brasil. O texto também explanará acerca da importância que a ACD possui para os estudos da linguagem, indicando como a descrição e a análise da **Linguística Sistêmico-Funcional – LSF** – podem ser úteis para os estudos críticos. Além disso, apresenta o surgimento e a relevância da **Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso – ASCD** – como contribuição nacional para investigações em estudos do discurso.

2.1 A ACD: Surgimento de uma corrente multidisciplinar

A ACD é uma corrente de estudos acerca da língua desenvolvida no final da década de 1980. Sua abordagem analisa o papel do discurso enquanto prática social (FAIRCLOUGH, 2008), procurando identificar todas as influências que interferem na formação dele. Por isso que, para a ACD, o contexto discursivo é parte crucial e central de toda a análise, bem como as ideologias presentes nele.

Para van Dijk (2015, p. 113), a ACD “iniciou-se com a ‘linguística crítica’, que surgiu no Reino Unido e na Austrália no final da década de 1970”, como uma abordagem transdisciplinar (ou multidisciplinar) ao estudo dos textos. Com o intuito de reiterar que a investigação acerca dos estudos críticos do discurso necessita seguir alguns requisitos para poder alcançar seus objetivos, van Dijk (2015, p. 114-115, grifo do autor) ressalta que é importante ao analista crítico do discurso compreender que:

- A ACD concentra-se principalmente nos *problemas sociais* e nas questões políticas, no lugar de paradigmas correntes e modismos.
- A análise crítica de problemas sociais, empiricamente adequada, é normalmente *multidisciplinar*.
- Em vez de meramente *descrever* estruturas do discurso, a ACD procura *explicá-las* em termos de propriedades da interação social e especialmente da estrutura social.
- A ACD enfoca, mais especificamente, os modos como as estruturas do discurso produzem, confirmam, legitimam, reproduzem ou desafiam as relações de *poder* e de *dominação* na sociedade.

A partir desses caminhos para investigação em relação aos estudos em ACD, pode-se definir que ela se sustenta em teorias de várias disciplinas, uma vez que levam em consideração as complexas relações entre as estruturas discursivas e os problemas sociais, de maneira que desde a teorização do problema, passando pela descrição do mesmo, até a formulação e a aplicação, são etapas que estão diretamente vinculadas e entrelaçadas. Desse modo,

[...] a investigação central da linguagem em uma perspectiva transdisciplinar deve ser explicada na relação entre linguagem e globalização e pelas questões de poder que são constituídas nos eventos sociais por meio do texto – elemento concreto da linguagem. Dessa forma, a investigação permite explicitar o deslocamento de um determinado evento social pelas formas de representação desse evento nas relações entre o campo político e o campo midiático para onde um determinado evento foi (de) locado” (ORMUNDO, 2010, p. 17).

Sendo assim, as teorias de várias disciplinas necessitam considerar as relações mediante as suas complexas estruturas discursivas e suas ligações com os problemas sociais. É nesse meio que age a ACD, buscando compreender como se dá as relações de poder dentro das relações sociais, levando em consideração as ideologias hegemônicas e como elas passam ou não a serem absorvidas pelas minorias sociais. Esse assunto será abordado no tópico adiante.

2.2 Uma teoria, um método

As características comuns quanto às premissas teóricas e metodológicas em ACD são “*a interdisciplinaridade, o posicionamento e a utilização das categorias linguísticas como ferramentas para a crítica social*” (RESENDE, 2012, p. 99, grifo do autor). Por meio delas é possível compreender que estudar a linguagem implica entendê-la como ação historicamente situada, que é constituída socialmente de “identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença” (RESENDE e RAMALHO, 2014, p. 26).

Resende (2012, p. 101) elenca também que uma “[...] característica basilar das diversas propostas teórico-metodológicas em ADC é seu caráter posicionado”. Em todas as suas vertentes, a ACD propõe abordagens críticas para a análise de textos, assumindo posicionamento explícito em relação aos problemas sociais de cunho discursivo e negando o mito da “imparcialidade científica”.

Por isso, “A ADC tem sido utilizada como um processo em pesquisas críticas sobre as práticas pedagógicas, sobre as relações institucionais em contextos diversos, sobre as representações discursivas de grupos específicos na mídia, sobre a discriminação contra grupos sociais particulares” (RESENDE, 2012, p. 107), de modo não só a assumir uma posição social e política crítica como também a ser tendenciosa e a se sentir orgulhosa dessa postura ativa que possui.

Para Leal (2013, p. 387-388), “A Análise de Discurso Crítica se situa no âmbito de uma tradição de teoria e análise em ciência social crítica de uma teoria social do discurso”. Desse modo, cabe ponderar que os estudos da teoria do discurso contribuem imensamente para a construção de identidades, das relações entre pessoas e de sistemas de conhecimentos e crenças (OTTONI; LIMA, 2014). Também é por meio do discurso que as “[...] instituições transformam ou mantêm modos de ver, veicular ideias, inclusive às ideológicas, que são respeitadas e incorporadas às identidades” (Idem, p. 195), uma vez que é através das práticas sociais que o discurso assume seus três significados: acional, representacional e identificacional.

Sendo assim, o discurso nasce de construções sociais complexas que envolvem alguns elementos das práticas sociais, incluindo ‘os não’ discursivos, mas com objetivos definidos e a serem alcançados. A seguir, serão elencados alguns desses objetivos.

2.3 Os objetivos dos estudos em ACD

Para Norman Fairclough (2008), qualquer evento discursivo pode ser considerado, indissociavelmente, como um texto, um exemplo de prática e um exemplo de prática social, argumentando que “[...] ao produzirem seu mundo, as práticas dos membros são moldadas, de forma inconsciente, por estruturas sociais, relações de poder e pela natureza da prática social em que estão envolvidos, cujos marcos delimitadores vão sempre além da produção de sentidos” (2008, p. 68). Assim, a grande tarefa da ACD seria a “[...] construção de um aparelho integrado, a partir do qual seja possível desenvolver uma descrição, explicação e interpretação dos modos como os discursos dominantes influenciam o conhecimento, os saberes, as atitudes e as ideologias socialmente partilhadas” (MELO, 2012, p. 67).

A ACD vai se configurar como uma abordagem teórico-metodológica que tem como propósito investigar como as formas linguísticas funcionam na reprodução, manutenção e

transformação social (MELO, 2012), de modo a buscar entender como pode superar as situações de domínio de minorias sociais por meio do discurso.

Já Resende (2012, p. 107) explana, por sua vez, que a ACD tem como objetivo “[...] apontar os efeitos sociais de textos e os efeitos das práticas sociais sobre a formulação de textos, por meio da análise discursiva textualmente orientada”. Essa gama de possibilidades de se enveredar por inúmeros cenários discursivos faz com que a ACD tenha também o propósito de “[...] oferecer um ‘modo’ ou uma ‘perspectiva’ diferente de teorização, análise e aplicação ao longo de todos os campos. Podemos encontrar uma perspectiva mais ou menos crítica em diversas áreas, tais como a pragmática, a sociolinguística, a etnografia, a análise da mídia, entre outras” (VAN DIJK, 2015, p. 114). Por permear diversas áreas ligadas ao campo social, o discurso pode estar revestido de ideologias e valores semióticos que enaltecem os interesses de uma classe que possui o poder hegemônico. Sendo assim, o tópico a seguir fará algumas considerações a esse respeito.

2.4 Visão de discurso, ideologia/hegemonia: o poder do/no discurso e a questão da voz da minoria

“O discurso é moldado pela estrutura social, mas é também constitutivo da estrutura social” (RESENDE e RAMALHO, 2014, p. 26-27), fazendo com que as experiências relevantes que os indivíduos vivenciam sejam fruto de inserções nas suas práticas discursivas porque fazem parte do contexto em que vivem. Esses compartilhamentos de ideias representadas pelas práticas discursivas podem ser o caminho para a consolidação da hegemonia. Para Fairclough (2008, p. 122), a

Hegemonia é liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico da sociedade. Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas atingindo senão parcial e temporariamente, como um ‘equilíbrio instável’. Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. A luta hegemônica localiza-se em uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios.

A partir do que Fairclough (2008) disserta sobre os efeitos da hegemonia e como ela se configura dentro do meio social, percebe-se que ela tem papel fundamental na construção das relações de poder bem como essas relações são ou não aceitas. Muitas vezes, por ditarem o que os grupos menos favorecidos socialmente devem seguir, instituições sociais passam a representar esses grupos e seguirem na contramão do que pressuposto pelas ideologias. Isso faz com que as práticas discursivas estejam investidas ideologicamente de significações que incorporam e contribuem para manter ou reestruturar as relações de práticas discursivas de qualquer tipo (FAIRCLOUGH, 2008). Desse modo, as ideologias passam a assumir significações/construções da realidade que foram construídas nas suas várias dimensões de sentidos nas práticas discursivas. Elas contribuem não só para a produção como também para a reprodução e as transformações das relações de dominação estabelecidas no meio social (Idem, 2008).

Percebe-se que, como os indivíduos estão inseridos nas práticas sociais, eles são os principais reprodutores das práticas ideológicas, materializando a concretização dos objetivos daqueles que são os maiores interessados em verem as práticas discursivas hegemônicas se manifestarem a seu favor.

Sendo assim, a ideologia costuma estar centrada apenas nos eventos discursivos, ampliando as possibilidades de mudanças sociais, apresentando também possíveis desvantagens de sobrevalorização da liberdade de ação dos sujeitos (RESENDE e RAMALHO, 2014).

É por meio da construção de significados da realidade que a ideologia é proliferada e manifestada, porque ela está revestida da realidade social, dando espaço para as relações de poder. Nesse sentido, van Dijk (2015, p. 27, destaque do autor) reforça que

Somente com isso podemos examinar o *abuso* de poder, como tal abuso pode prejudicar as pessoas, e como a desigualdade social pode ser produzida e reproduzida na vida cotidiana. Somente então seremos capazes de entender como o poder é desigualmente distribuído na sociedade.

Alguns aspectos semânticos do discurso dominante podem expressar as intenções de quem detém o poder, mas vale frisar que a ACD trilha uma estrutura que estuda a adaptação de modelos mentais e as representações sociais desejadas pelas minorias que estão envolvidas pelo poder desses discursos.

É seguindo a trilha com relação às referências negativas diretas contra minorias que a ACD costuma estar inserida. Os discursos a respeito desses grupos costumam utilizar

complexas ações semânticas para legitimar e persuadir quem está envolvido nesse ambiente, bem como para tornar socialmente aceita. Assim,

A Análise Crítica do Discurso (ACD) é um tipo de investigação analítica discursiva que estuda principalmente o modo como o abuso de poder, a dominação e a desigualdade são representados, reproduzidos e combatidos por textos orais ou escritos no contexto social e político. Com essa investigação, de natureza tão dissidente, os analistas críticos do discurso adotam um posicionamento explícito e, assim, objetivam compreender, desvelar e, em última instância, opor-se à desigualdade (VAN DIJK, 2015, p. 113).

É por meio da ACD que se pode trilhar um rumo diferente no tocante à desarticulação das hegemonias quanto ao poder discursivo sobre as minorias sociais, “Uma vez que a hegemonia é vista em termos da permanência relativa de articulações entre elementos sociais, existe uma possibilidade intrínseca de desarticulação e rearticulação desses elementos” (RESENDE e RAMALHO, 2014, p. 44), revelando artifícios que podem ser cruciais para a superação de relações assimétricas a que as minorias sociais estão condicionadas pela força do discurso hegemônico.

Para entender as “forças hegemônicas” do discurso de uma minoria social sobre outros grupos, algumas correntes sobre a temática foram desenvolvidas e são aplicadas por muitos pesquisadores. O item abaixo trata desse assunto.

2.5 Primeiras correntes em ACD

Os estudos acerca da ACD permitiram o surgimento de algumas importantes correntes. Estas costumam servir de base para que muitas pesquisas sigam determinadas orientações.

a) Corrente sociocognitiva

O grande marco da **corrente sociocognitiva** da ACD é van Dijk. Ele defende que há uma forte e indissociável relação na tríade sociedade, discurso e cognição social, vendo como impossível, dentro dessa corrente, a possibilidade de dar conta de aspectos cognitivos sem levar em consideração os conhecimentos e as crenças aprendidos ao longo do tempo. Eles são repassados a partir do discurso, representando, muitas vezes, os contextos sociais em que foram aprendidos, visto que “A língua é então encarada como parte inerente da experiência vivida dos membros de uma sociedade ou cultura; e por isso entende-se que as estruturas

linguísticas também têm que ser tratadas, e possivelmente explicadas, em termos de seu entorno ‘natural’ e das atividades sociais que elas permitem realizar” (VAN DIJK *apud* MELO, 2012, p. 54).

Por isso, as práticas sociais materializadas e legitimadas pela linguagem são naturalizadas socialmente. As considerações formuladas pelo autor acerca do discurso têm como base “[...] o entendimento da cognição social: a noção de acesso discursivo, que significa a chance do indivíduo se inserir socialmente num discurso de domínio prestigiado” (MELO, 2012, p. 62). É através do discurso, intuitivamente, que os grupos e as estruturas sociais incorporam objetos mentais, como, por exemplo, ideias, pensamentos, crenças, apreciações e valores (VAN DIJK, 2012), de maneira tanto semelhante quanto distinta em relação aos mesmos fatos. Tanto é que

[...] duas pessoas podem interpretar os acontecimentos à luz de suas experiências prévias com acontecimentos semelhantes, experiências essas que podem conduzi-las a um acontecimento mais geral a respeito de tais acontecimentos. Além desse acontecimento, o ouvinte e a testemunha podem ter outras informações cognitivas, tais como crenças, opiniões ou atitudes em relação a tais acontecimentos em geral ou, ainda, motivações objetivos ou tarefas específicas no processamento de tais acontecimentos (VAN DIJK, 2013, p.15).

De modo geral, a afirmação do autor possibilita a pressuposição de que não se deve compreender como se processa as informações acerca da interpretação de informações que vêm do exterior, mas, principalmente, tentar entender como se dá a ativação dessas informações a partir de interpretações cognitivas. Assim, em meio à diversidade de conceitos e valores que são construídos pelos indivíduos em uma sociedade, estes se organizam, involuntariamente, em torno das afinidades que possuem para poderem reelaborar as crenças e compartilhá-las.

b) Corrente histórico-discursiva

A abordagem histórico-discursiva, corrente desenvolvida por Ruth Wodak, tem colaborado imensamente para as pesquisas em ACD, pois os estudos da autora afirmam que, muitas vezes, as práticas discursivas acabam institucionalizando a sociedade, permitindo imagens sociais que respaldam tais práticas (MELO, 2012). Para enfatizar a importância dessa corrente para a ACD, ela faz uma análise diacrônica da dimensão cultural das ações

discursivas, a partir da exploração de particularidades dos tipos de discursos que formam a historicidade do indivíduo (MELO, 2012).

Para tanto, Wodak traz como proposta uma abordagem histórico-discursiva de caráter interdisciplinar, tendo como base seguir seus estudos a partir da orientação de um problema social. Assim, a metodologia proposta pela autora, através da corrente histórico-discursiva, enfatiza a análise interdiscursiva e intertextual de uma rede de gêneros em múltiplas esferas públicas. Em face disso, conforme Pedrosa (2012b, p. 2),

Esta abordagem está pautada na teoria Crítica e no Interacionalismo Simbólico. Por isso, defende que uma teoria crítica do discurso só se justifica em um contexto histórico, assim sendo procura aplicar ferramentas conceituais aos problemas sociais específicos, principalmente os focados no discurso político. Sua análise da materialidade linguística está na teoria da argumentação.

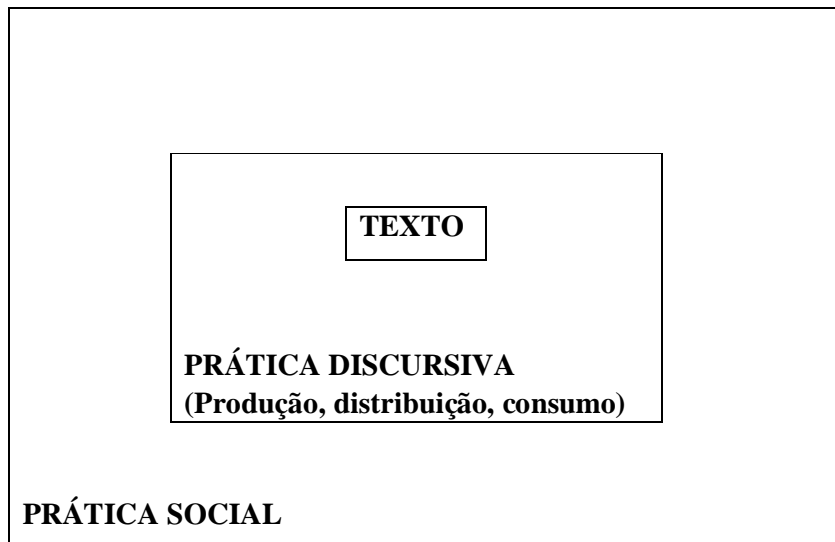
Percebe-se que, nessa corrente de estudos sobre a ACD, não se tem as representações discursivas apenas como instrumento de representar ações de um determinado momento, mas sim de compreender quais os elementos históricos que estão imbricados no ato discursivo dos sujeitos.

Por isso, Wodak confirma as premissas de que o discurso é estruturado no âmago da dominação, visto que “[...] cada discurso é historicamente produzido e interpretado, isto é, está situado no tempo e no espaço; e que as estruturas de dominação são legitimadas pelas ideologias dos grupos que detêm o poder” (WODAK, 2004, p. 226).

Nessa perspectiva, as convenções passam a ser naturalizadas e convencionadas, de modo que os interesses ideológicos de quem detém o poder passam a ser legitimados, ocultando os seus verdadeiros significados.

c) Corrente social da linguagem

A corrente social da linguagem é uma das mais estudadas no Brasil, tendo a contribuição dos estudos de Van Leeuwen. Mas a teoria mais aplicada é a desenvolvida por Norman Fairclough, que afirma que “Qualquer ‘evento’ discursivo (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado como simultaneamente um texto, um exemplo de prática e um exemplo de prática social” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 22). Tal processo faz com que ele afirme que o discurso é concebido numa perspectiva **tridimensional**, como se pode notar na representação abaixo.

Quadro 2: Concepção tridimensional do discurso.

Fonte: Fairclough (2008, p. 101).

Esse quadro, proposto por Fairclough (2008, p. 101), pode ser entendido da seguinte forma: “A parte do procedimento que trata da análise textual pode ser denominada ‘descrição’, e as partes que tratam da análise da prática discursiva e da análise da prática social da qual o discurso faz parte podem ser denominadas ‘interpretação’”.

Assim, a grande tarefa da ACD pauta-se em construir um aparelho integrado, capaz de desenvolver uma descrição, explicação e interpretação quanto à maneira como os discursos dominantes acabam influenciando o conhecimento, os saberes, além das atitudes e das ideologias partilhadas pela sociedade (MELO, 2012).

Na ACD,

o sujeito é uma posição intermediária, situada entre a determinação estrutural e a agência consciente. Ao mesmo tempo em que ele sofre uma determinação inconsciente, ele trabalha sobre estruturas, a fim de modificá-las. É como se a estrutura estivesse em constante risco material devido às práticas cotidianas dos indivíduos” (MELO, 2012, p. 61).

Por isso, a Análise de Discurso Textualmente Orientada – ADTO –, constituída por um conjunto de afirmações e hipóteses, tais como aponta Fairclough (2008, p. 81-82), tem grande relevância para os estudos em ACD, conforme se pode notar a seguir:

1. a natureza constitutiva do discurso – o discurso constitui o social, como também os objetos e os sujeitos sociais;

2. a primazia da interdiscursividade e da intertextualidade – qualquer prática discursiva é definida por suas relações com outras e recorre a outras de forma complexa;
3. a natureza discursiva do poder – as práticas e as técnicas do biopoder moderno (por exemplo, o exame e a confissão) são em grau significativo discursivas;
4. a natureza política do discurso – a luta por poder ocorre tanto no discurso quanto subjacente a ele;
5. a natureza discursiva da mudança social – as práticas discursivas em mutação são um elemento importante na mudança social.

Chamar a atenção para o tipo de análise em ACD que se realiza a partir da ADTO pode fornecer dados mais precisos em relação à constituição discursiva a que os indivíduos estão vinculados, uma vez que “Uma característica dessa forma de fazer análise do discurso é o foco na análise detalhada dos textos como se fossem janelas a iluminar as práticas sociais” (MAGALHÃES, 2005, p. 237). Nesse sentido, o texto é compreendido como produto de práticas socioculturais que apresentam elementos inerentes ao contexto local de sua produção, como também pode estar impregnado de características socioculturais de instituições pertinentes à sociedade mais ampla com que o produtor se identifica (MAGALHÃES, 2005), assim como elementos contextuais mais distantes do que aqueles com que o sujeito lida constantemente.

Independentemente das representações discursivas que estão imbricadas nas manifestações linguísticas dos sujeitos, a ACD vai se preocupar com a forma como as coerções tornam as minorias vítimas da hegemonia, de modo que a ADTO é elemento fundamental para mudar esse panorama. Por isso,

A Análise discursiva textualmente orientada (ADTO) tem um caráter posicionado, crítico, emancipatório, que busca não só a descrição linguístico-textual minuciosa de um documento-objeto, mas também a interpretação explanatória crítica dos fenômenos sociopolíticos, que se apresentam em instituições sociais, com determinadas formações ideológico-discursivas, e as respectivas relações de poder entre elas (GOMES, 2016, p. 186).

Para tanto, faz-se necessário levar em consideração os quatro passos que Fairclough (2010 apud MAGALHÃES, 2014,) aponta para sistematizar a metodologia da ACD, tais como:

- i. Definição de um problema social no aspecto semiótico: O primeiro estágio indica como deve ser essa abordagem da ACD, visto que ela é baseada em problemas. Desse modo, os assuntos problemáticos que requerem mudanças muitas vezes são controversos, a ACD estará envolvida em debates e

controvérsias sociais, de modo a enfatizar as características da vida social como problema.

- ii. Identificação dos obstáculos ao estudo do problema: nele são abordados os possíveis diagnósticos do problema de uma forma indireta. Para tanto, indagar quais são os obstáculos a serem superados no enfrentamento desse problema. Através do diagnóstico é que vai considerar a maneira pela qual as práticas sociais se inter-relacionam com características de discurso em si.
- iii. Questionamento do problema: será que é um mal necessário?: Esse é uma forma indireta de ligar as coisas em relação ao problema social em estudo ao modo como elas são para entender como deverão ser, visto que quando identificamos os problemas sociais, é possível entender como deveria ser se não houvesse o mesmo.
- iv. Identificação de formas de ultrapassar os obstáculos: Nessa etapa se pensa como deve fazer para transformar a apreciação crítica negativa em positiva. Por meio dela identificamos quais as possibilidades de mudanças ainda não concebidas. Sendo assim, podemos identificar quais as lacunas e resistências ainda existentes, quais as mudanças concebidas na sua totalidade ou parcialmente.

É a definição de um problema social que norteará um caminho a ser seguido para se buscar a solução para algo. Além disso, também se faz necessário reconhecer quais os obstáculos e a dimensão que eles possuem socialmente para que se possa, conseqüentemente, selecionar os caminhos para solucioná-los. Com isso, somente conhecendo bem os obstáculos que o problema apresenta é possível propor estratégias que possam, enfim, vencê-los.

A partir desse enquadre metodológico para a pesquisa em ACD, a LSF se torna importante ferramenta para analisar aspectos semióticos do discurso, como, por exemplo, os problemas de comunicação que os professores e os alunos surdos possuem, por não conhecerem uma língua comum a ambos para interagirem em sala de aula.

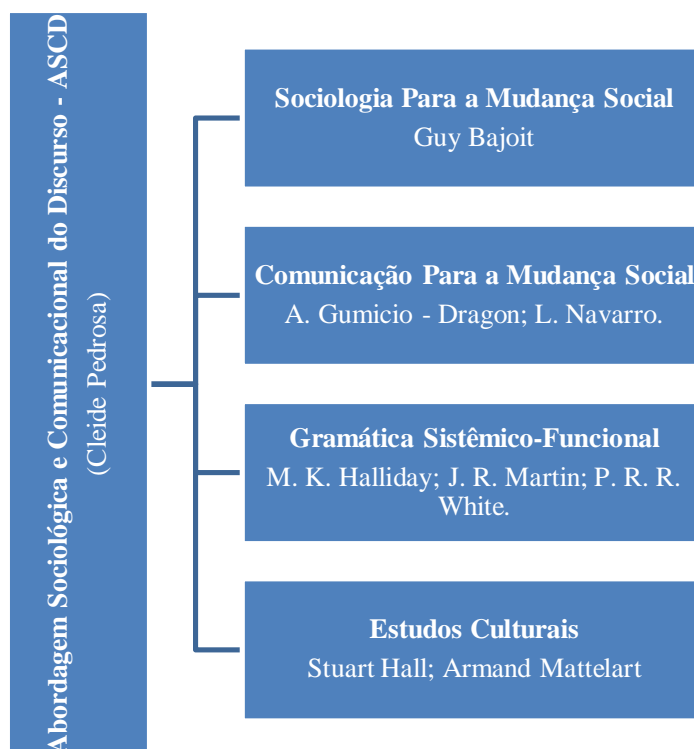
O próximo tópico apresentará os principais estudos de pesquisadores brasileiros em ACD.

2.6 ACD no Brasil: uma proposta de análise através da ASCD

A Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso – ASCD – é uma área de investigação dos estudos discursivos do Brasil, surgida em 2011, com um grupo de

pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, liderados pela Professora Doutora Cleide Emília Faye Pedrosa. Seu campo de investigação dialoga tanto com a Sociologia (Aplicada) para a Mudança Social e com a Comunicação para a Mudança Social quanto com os Estudos Culturais, a Linguística Sistemico-Funcional, a Linguística Textual e a Gramática do Design Visual (PEDROSA, 2012). A figura a seguir traz um panorama da filiação teórica da abordagem em ASCD.

Figura 1: Filiações teóricas da ASCD.



Fonte: Elaborada pelo autor, com base em Cleide Pedrosa (2012a).

No tocante à ASCD, Pedrosa (2012, p. 4) afirma o seguinte: “Consideramos, portanto, que acompanhar as mudanças sociais e culturais não é exclusividade da ACD, ou da Sociologia, ou da Comunicação, ou de qualquer outra área de conhecimento; faz parte do posicionamento de diversas áreas e dos diálogos entre elas na atualidade”, e a ASCD permite o cruzamento entre todas elas. Partindo desse pressuposto, essa corrente “se anuncia como uma proposta que procura (re)discutir algumas questões primordiais para a ACD, como: sujeitos e identidades, tipos de mudanças sociais e culturais, tipos de poder” (PEDROSA, 2013a).

Por isso, cabe destacar que a ASCD assume os seguintes posicionamentos por parte dos analistas críticos do discurso (PEDROSA, 2012a):

- aceitamos a metodologia descritiva/interpretativa assumida pela ACD (C. MAGALHÃES, 2001);
- aceitamos que a ACD faz referência à metodologia e à Teoria Crítica do Discurso (TCD) (I. MAGALHÃES, 2004);
- fazemos uma Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO);
- aceitamos o discurso como um momento da prática social (FAIRCLOUGH, 2006).

Sendo assim, pode-se perceber que a ASCD possui caráter heterogêneo e multidisciplinar, uma vez que ela abre espaços para o incentivo a diálogos possíveis, tendo como caminhos correntes já conhecidas, tais como a sociocognitiva, a histórico-discursiva e a dialético-relacional.

2.6.1 A ACSD e o cruzamento com os estudos sobre as identidades

O contato do indivíduo com a língua possibilita a ele a aquisição de instrumentos que permitem enxergar não só as mudanças sociais e identitárias, como também a explicação delas. Melo (2012, p. 60) lembra que a

ACD opera com o conceito de sujeito tanto propenso ao amoldamento ideológico e linguístico quanto ao agindo como transformador de suas próprias práticas discursivas, contestando e reestruturando a dominação e as formações ideológicas socialmente empreendidas em seus discursos.

Desse modo, compreende-se que o pensamento humano é construído não só a partir de processos individualizados, mas também a partir dos reflexos que influenciam cada indivíduo nas relações com o contexto em que está inserido (BAJOIT, 2006), dando margem para que “o trabalho de construção das identidades individuais que constitui o princípio central de explicação das condutas sociais” (Idem, p. 173) seja de fato uma realidade no cotidiano.

Quanto à construção das identidades, Hall (2006, p. 39, grifo do autor) afirma que ela “[...] surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos pelos *outros*”.

Evidencia-se que, na construção das identidades, há então uma interseção entre o que de fato já é pleno ao indivíduo, que completa os interesses enquanto pessoa, como também deve-se reconhecer que a busca por novas conquistas e o cuidado com o ‘olhar da sociedade’

interferem diretamente na formação e reformulação das identidades e, conseqüentemente, no discurso.

Partindo desse pressuposto de que o indivíduo procura atender os compromissos que assumiu consigo mesmo e que pretende alcançá-los, Bajoit (2006) afirma que o indivíduo pode apresentar estas identidades, a saber: **identidade desejada**, **identidade atribuída** e **identidade comprometida**.

De modo geral, os indivíduos precisam renunciar (provisória ou definitivamente) a projetos que estão no plano dos seus desejos. Alguns lidam com essa renúncia como se fosse um fracasso em relação a si, enquanto outros podem agir, estrategicamente, adiando esse projeto para uma realização posterior. Nesse sentido, Bajoit (2006, p. 179) declara que a **identidade desejada**

É a “ideia” que o indivíduo faz daquilo em que queria tornar-se e do que quer ser, é o conjunto dos “projectos” identitários que ele queria realizar, é a imagem que ele tem daquilo que deveria fazer para assegurar o seu desenvolvimento, a sua realização pessoal, a sua realização de si.

O autor acredita que a identidade desejada costuma ser alimentada durante toda a vida pelos indivíduos, visto que, durante sua existência, ele possui desejos, projetos e vontades na mente que ainda não foram materializados.

Por outro lado, os planos que muitos sujeitos possuem para si algumas vezes não coincidem com os que outras pessoas (pais, avós e pessoas próximas ao ciclo familiar do sujeito) têm. Isso pode fazer com que o sujeito idealize a imagem que os outros constroem sobre ele. Assim, a **identidade atribuída** tem como representação não o que os outros pensam do sujeito, “[...] mas antes a ideia que ele faz de si, e ambos são por vezes bastante diferentes. É a percepção que ele interiorizou, incorporou, das expectativas dos outros para com ele; é aquilo que ele acredita dever fazer para obter dos outros o reconhecimento social que aspira” (BAJOIT, 2006, p. 180). Nesse contexto, o sujeito pode viver momentos de tensão, diante da dualidade entre o conformismo e o desvio.

Já no que se refere ao sujeito da **identidade comprometida**, Bajoit (2006) afirma que indivíduo é resultante de múltiplas transações anteriores, inerentes ao conjunto de suas ações. O sujeito da identidade comprometida é definido da seguinte maneira:

É aquilo que ele é e no que se torna verdadeiramente; é o conjunto de compromissos identitários que assumiu para consigo próprio e que encontra concretamente a

realizar nas suas condutas, através das suas relações com os outros, das suas lógicas de acção; é o que ele faz da sua vida (BAJOIT, 2006, p. 181).

Logo, o sujeito da identidade comprometida apresenta compromissos que estão relacionados tanto aos que possuem para consigo quanto à realização de vontades para satisfazer aos outros.

Sendo assim, os estudos a respeito da identidade dos sujeitos têm forte vinculação com a ASCD, visto que, nesta, o sujeito se move em múltiplas classificações, dependendo das situações e circunstâncias que lhes causam tensões existenciais (PEDROSA, 2012).

Na ACD, o estudo de aspectos ligados ao campo linguístico-discursivo pode apresentar elementos importantes da vida social.

À proporção que as estruturas linguístico-discursivas são imbricadas nas práticas sociopolíticas, revestidas pelo poder dominante, os analistas críticos do discurso trabalham na perspectiva tanto de modificar as práticas, como também tentam proporcionar mudanças nas estruturas sociopolíticas. Nessa perspectiva, a ASCD trabalha tentando “entender como indivíduos, socializados por relações sociais similares, tornam-se atores diferentes, ou seja, como geram mudanças sociais e culturais” (PEDROSA, 2012), de maneira que isso influencie nas práticas discursivas.

2.7 Linguística Sistêmico-Funcional: principais conceitos sobre a avaliatividade

Na ACD, o estudo de aspectos ligados ao campo linguístico-discursivo pode apresentar elementos importantes da vida social. Nesse sentido,

Ao analisar os textos criticamente, os estudiosos em ACD não estão apenas interessados nos textos em si, mas em entender a interação desses com as estruturas sociais, principalmente quanto a [...] questões sociais que atravessam a linguagem, tais como as formas de representar/construir a realidade, a manifestação de identidades sociais e as relações de poder (MELO, 2012, p. 77).

Assim, à medida que as estruturas linguístico-discursivas imbricadas de práticas sociopolíticas encontram-se revestidas pelo poder dominante, os analistas críticos do discurso trabalham na perspectiva tanto de modificar tais práticas, como também na perspectiva de proporcionar mudanças nas estruturas sociopolíticas.

Posto isso, compreende-se que “As ocorrências de processos nas escolhas linguísticas dos docentes quando falam de suas expectativas, ações e percepções da conjuntura de

avaliações estandardizadas refletem uma postura e um papel social deste” (DAMACENO, 2013, p. 104), uma vez que, quando os docentes avaliam o ensino para surdos, possivelmente falam ‘do lugar’ que ocupam, exercendo a função de professor de um perfil específico de aluno que requer condições de domínios específicos quanto à comunicação.

A figura traz um panorama de como procedem os processos metodológicos de análise em ACD.

Figura 2: Processos Metodológicos em Análise Crítica do Discurso.



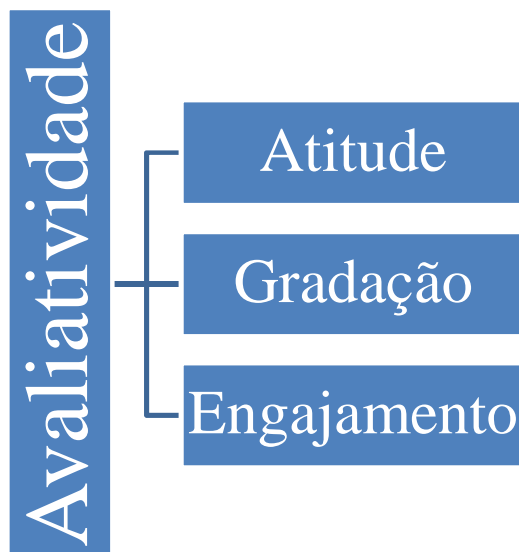
Fonte: Elaborada pelo autor, adaptado de Melo (2012).

Diante dos procedimentos de análise em ACD, a Linguística Sistêmico-Funcional – LSF – ocupa o espaço importante de teoria basilar para os estudos críticos do discurso, de modo que a teoria multifuncional tem como unidade semântica de estudo principal o texto.

Desse modo, a avaliatividade é uma categoria linguística que possui relação com a linguística sistêmico-funcional, visto que os significados de suas avaliações apresentam conexões com o contexto social em que as manifestações linguísticas ocorrem. Para Vian Jr. (2010, 25), avaliatividade “está relacionada a todo o potencial que a língua oferece para realizarmos significados avaliativos, ou seja, para expressarmos pontos de vista positivos ou negativos, para graduarmos a força ou o foco do que expressamos e para negociarmos a inter-

subjetividade”. Conforme pode ser visualizado na figura abaixo, a avaliatividade está subdividida em subsistemas.

Figura 3: Sistema de Avaliatividade.

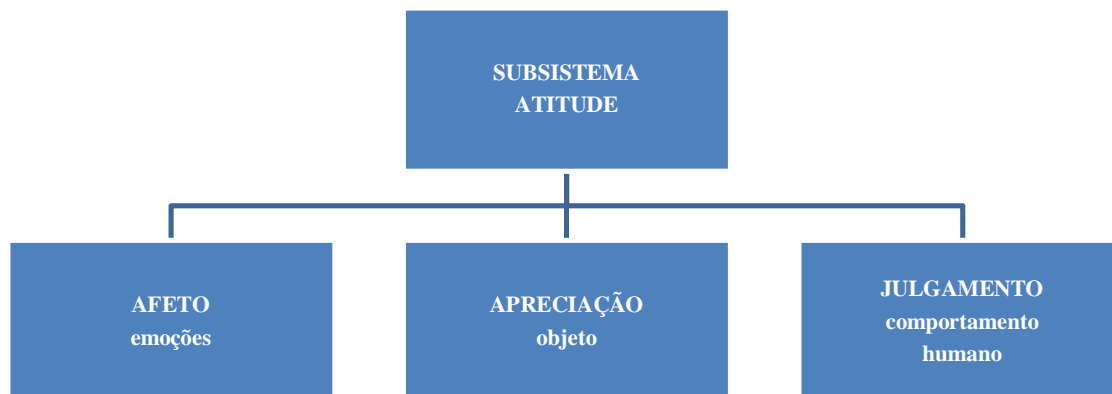


Fonte: Elaborada pelo autor, com base em Martin e White (2004 *apud* VIAN JR., 2010).

2.7.1 A avaliatividade: foco no subsistema de atitude

Para Almeida (2010, p. 99), “A atitude é o subsistema do sistema de avaliatividade responsável pela expressão linguística das avaliações positivas e negativas, que abrange três regiões semânticas: a emoção, a ética e a estética. A saber, avaliações de afeto, julgamento e apreciação”. Essas avaliações podem ser feitas de modo implícito ou explícito. A concretização da avaliação é consolidada a partir do momento em que é materializada através do discurso, intensificando-a tanto para mais quanto para menos.

A seguir será apresentada a representação do subsistema de atitude inerente à avaliatividade e suas respectivas categorias.

Figura 4: Subsistema Atitude.

Fonte: Elaborada pelo autor, com base em Martin e White (2004 *apud* VIAN JR, 2010).

Assim, “Ao selecionar o léxico avaliativo quando julgamos algo, partimos de sistemas semânticos, que são realizados léxico-gramaticalmente de forma a reforçarmos, ampliarmos ou minorarmos, reduzirmos, aquilo que avaliamos” (VIAN JR., 2010, p. 22).

Com o intuito de tornar compreensíveis os aspectos linguísticos que explicam o sistema da avaliatividade expresso em textos, recomenda-se observar o excerto abaixo.

Depois que aprendi a ler e comecei a ler os jornais, comecei a ficar triste. (ALMEIDA, 2010, p. 99, grifo do autor).

Neste exemplo, o **afeto** está representado no elemento lexical em destaque, uma vez que se notam marcas de “emoções no discurso” (ALMEIDA, 2010, p. 99).

Já no **julgamento**, por sua vez, ocorrem “avaliações dos falantes/autores em relação ao como comportar-se na sociedade” (ALMEIDA, 2010, p. 100), tal como se nota no exemplo abaixo.

Tia Anastácia, essa é uma ignorância em pessoa. (ALMEIDA, 2010, p. 99, grifo do autor).

Quanto à **apreciação**, esta “diz respeito às avaliações sobre as coisas e os objetos, no âmbito da estética, da forma, etc.” (ALMEIDA, 2010, p. 100), tal como se pode notar no excerto discursivo abaixo.

Tenho sim, um lindo coração – só que não é de banana. (ALMEIDA, 2010, p. 109, grifo do autor).

Nota-se que os termos em destaque, “lindo coração”, fazem uma avaliação em relação ao objeto que se avalia (MARTIN e WHITE, 2005, *apud* VIAN JR, 2010), indicando reação positiva do sujeito quanto ao comportamento da pessoa.

2.7.2 A avaliatividade: foco no subsistema de gradação

No sistema de gradação, é perceptível a utilização de recursos léxico-gramaticais pelos falantes para expressar maior ou menor intensidade dos recursos de posicionamento intersubjetivo (SOUZA, 2010), ao que se acrescenta que

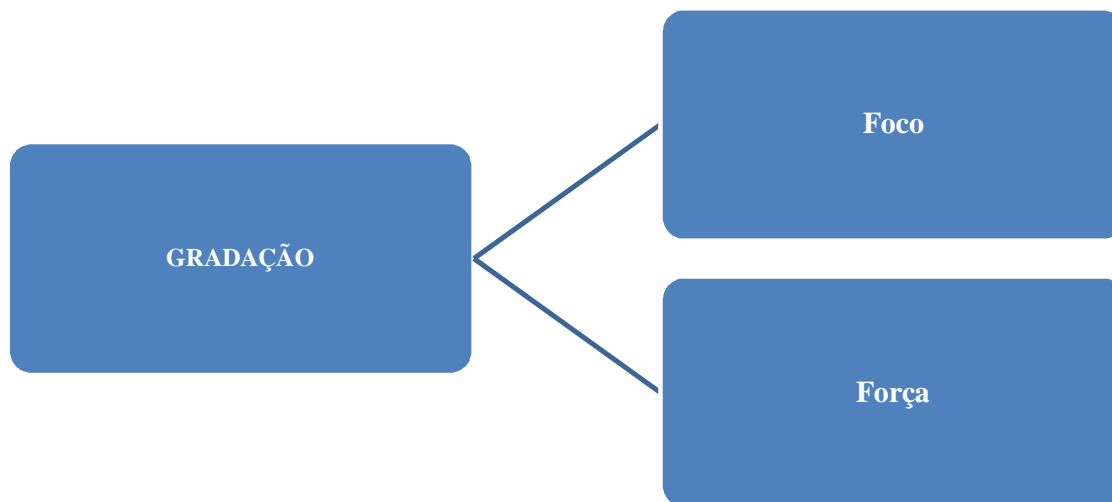
O conceito de gradação pressupõe a existência de uma escala, ou contínuo, de intensidade virtual com valores que variam entre um pólo constituído de termos que expressam avaliações socialmente consideradas como menos intensas e um outro pólo constituído de itens que indicam avaliações consideradas mais intensas (SOUZA, 2010, p. 191).

Souza diz ainda que

O sistema de gradação apresenta dois subsistemas, **força** e **foco**, que servem de ponto de partida para outras opções sistêmicas mais específicas. O subsistema de **força** oferece recursos para graduar qualidades (p. ex.: *inteligente, bonito, feio, medroso*) e processos (p. ex.: *andar, correr, comer, pedir*). O subsistema de **foco**, por sua vez, oferece recursos para graduar categorias semânticas prototípicas que em princípio não são passíveis de serem graduadas (p. ex.: *pai, professora, cadeira, livro*) (2010, p. 192, grifo do autor).

A seguir, a representação gráfica do sistema de gradação.

Figura 5: Subsistema de Gradação.



Fonte: Elaborada pelo autor, adaptado de Vian Jr. e White (2015).

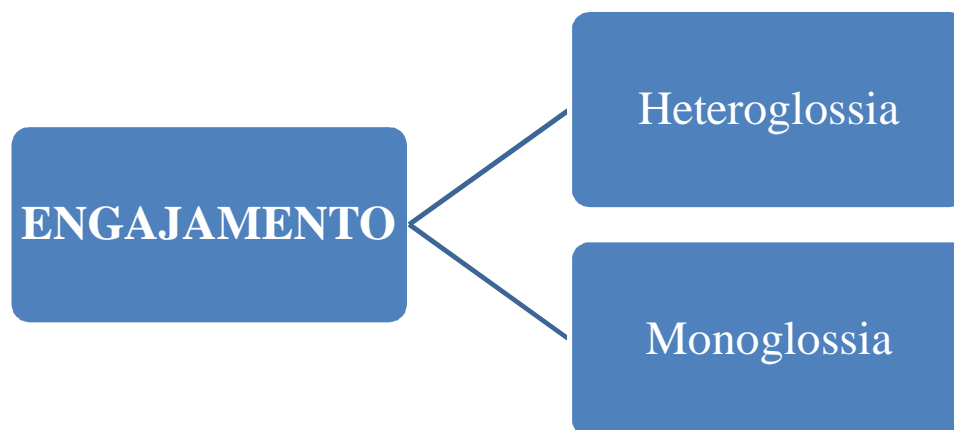
Assim, no exemplo “Ele andou até o portão”, o termo destacado apresenta um processo de gradação que acentua um deslocamento de alguém em direção a um lugar. Esse processo poderia se apresentar com intensidade alta (se o verbo fosse **correu**) ou baixa (se o verbo fosse, por exemplo, **se arrastou**).

Portanto, é possível perceber que, na gradação do tipo foco, geralmente se tem a presença de locuções, e é isso que enfatiza a essência dessa categoria semântica.

2.7.3 A avaliatividade: foco no subsistema de engajamento

Outra forma de fazer a avaliação da linguagem no tocante à LSF, na avaliatividade, é a partir do engajamento. De acordo com Vian Jr., “O engajamento está associado às origens de nossas atitudes, onde estão centradas, o que estamos avaliando, bem como com a articulação das vozes para expressão de opiniões no discurso” (2010, p. 33). A seguir, traz-se a representação imagética de como se constitui o engajamento.

Figura 6: Subsistema de Engajamento.



Fonte: Elaborada pelo autor, com base em Vian Jr. (2010).

No engajamento por monoglossia, as “asserções [...] não permitem o questionamento ou [...] não dão margem à dialogia” (VIAN JR., 2010, p. 33). Na monoglossia expressa pelo exemplo abaixo, faz-se referência ao conceito supracitado, no qual se perceberá a presença de uma voz que aparentemente não pretende negociar com seu interlocutor.

A eleição nacional é completamente diferente da disputa entre os democratas. (SOUZA, 2010, p. 57, grifo nosso).

No trecho em destaque, percebe-se que não há possibilidade de ‘abertura’ para outras formas de negociação do sentido, levando a caracterizá-lo com uma única voz que afirma algo. Tais características o definem como monoglóstico.

Já na heteroglossia, por seu turno, o papel do produtor textual “faz com que a proposição contida em sua voz seja apenas uma das diferentes possibilidades de posições que pode assumir, propiciando, desse modo, a abertura de posicionamentos alternativos, de aceitação ou rejeição” (VIAN JR., 2010, p. 36). A título de ilustração, observe-se o exemplo abaixo:

A eleição nacional não é completamente diferente da disputa entre os democratas. (SOUZA, 2010, p. 61, grifo nosso).

Percebe-se, pois, que o termo em destaque justifica uma possibilidade de negociação de sentidos, não negando que, em outros pleitos, há também práticas semelhantes à apresentada pelo locutor.

Sendo assim, os aspectos léxico-gramaticais podem evidenciar as possíveis origens das representações discursivas dos indivíduos, e a linguística sistêmico-funcional fornece instrumentos para explicar as origens desses fenômenos esboçados na linguagem.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo explanaremos acerca do percurso metodológico para a realização da pesquisa. Para isso, faremos a descrição do objeto de estudo, apresentando as principais características do ambiente social onde os sujeitos da pesquisa estão inseridos. Além disso, também serão traçados os procedimentos teórico-metodológicos mais pertinentes quanto às formas de analisar o corpus.

3.1 O desafio de ensinar sem comunicar

De modo geral, os profissionais que atuam na área da educação costumam se deparar com inúmeros obstáculos em sala de aula: problemas de infraestrutura, distorção idade-série, indisciplina dos alunos, entre outros, também comuns. Além das especificidades supracitadas, há ainda situações, mesmo que em menor incidência, de professores terem que lidar com alunos que apresentam limitações específicas no tocante à forma de comunicação na língua oral oficial do país, como é o caso da surdez. Em todos os casos se faz necessário que o professor detenha certa destreza para poder obter êxito no seu trabalho. Todavia, quanto às habilidades que correspondam ao atendimento a esse último perfil de estudantes, faz-se necessário que os docentes conheçam profundamente as características do processo visual de aprendizagem deles, visto que, para a comunicação ocorrer através do canal da audição, não é possível.

Desse modo, o meio mais viável para que a comunicação entre professores e alunos surdos se dê de modo adequado dentro do processo educacional é conscientizando os docentes quanto à necessidade de romper com o importante paradigma de ter conhecimento em Libras. Desse modo, isso romperia com as mudanças no que diz respeito à postura didática, quebrando paradigmas metodológicos, muitas vezes fazendo o docente repensar que, ao repetir alguns processos de formação que experienciaram ainda no seu tempo de alunos, muitas vezes eles não se adequam mais à contemporaneidade, eles se adequam de modo impertinente para o trabalho em sala de aula. Com isso, cabe ao professor perseverar na busca de contemplar as necessidades para o desenvolvimento pleno de cada aluno (CARVALHO, 2010), atendendo às especificidades de todos eles.

Quanto à problemática curricular em relação às pessoas surdas, não deve se limitar ao ensino de Libras, mas a toda grade de disciplinas, visto que é perceptível a falta de construção de um currículo organizado a partir da perspectiva viso-espacial (CARVALHO, 2010).

Mas como implementar um ensino que possibilite às pessoas surdas conseguirem aprender não apenas a se comunicar na língua de sinais, como também interagir com seus colegas de classe e docentes, quando nenhum deles sabe se comunicar nessa língua?

Esse é um dos desafios de alguns dos professores do município de Coronel João Sá – Bahia, os quais vivenciam experiências com alunos surdos em sala de aula, sendo que nenhuma das partes se comunica fluentemente, por não dominar um código linguístico comum.

3.2 Questões norteadoras e objetivos da pesquisa

Diante dos desafios de professores de alunos surdos, especialmente quanto à comunicação, e principalmente em relação ao cumprimento das tarefas didáticas, acredita-se que, quando inquiridos a relatarem essas experiências, os sujeitos da pesquisa buscarão se expressar a partir de repertórios linguísticos que, possivelmente, indicarão os pontos positivos e negativos de suas experiências, através do uso da avaliatividade, mencionado no capítulo dois.

Sendo assim, seguem algumas inquietações que servirão de base para observação nos discursos dos sujeitos da pesquisa:

- 1) Como ocorre a comunicação entre professores e alunos surdos que não dominam a Libras?
- 2) De que forma os professores interpretam/realizam as Leis de inclusão em relação aos alunos surdos?
- 3) Quais os posicionamentos pessoais dos professores quanto à (sua) capacitação e preparação para atender à educação inclusiva, no tocante à preparação para trabalhar com alunos surdos?

Tendo em vista esses questionamentos, foram traçados os objetivos apresentados a seguir.

Objetivo geral

- Analisar como os discursos dos professores que experienciam contato com alunos surdos, sem conhecimento da Libras, retratam suas práticas pedagógicas e os

compromissos sociais deles, da escola, da família e do governo, através dos discursos dos professores.

Objetivos específicos

- Sinalizar as possíveis estratégias de comunicação utilizadas entre professores e alunos surdos em sala de aula;
- Analisar os discursos de atitudes dos professores de alunos surdos diante das Leis de inclusão;
- Identificar os aspectos de responsabilidade pessoal nos depoimentos dos professores quanto à capacitação para lidar com alunos surdos.

Após a apresentação das questões norteadoras e dos objetivos, a seguir serão apresentadas as características metodológicas da pesquisa.

3.3 O motivo da pesquisa e a caracterização do ambiente e dos sujeitos

O presente estudo nasceu a partir de conversas informais com dois colegas professores que atuaram como docentes no ano de 2015 em classes multisseriadas, sendo que cada um deles possuía um aluno surdo em suas respectivas classes. Esses profissionais alegavam haver, nos alunos, indícios de interesse em aprender os conteúdos formais ensinados aos educandos não surdos.

Porém, por falta de conhecimento de uma língua comum a professores e alunos surdos, ou mesmo por falta de um intérprete em sala de aula para fazer a tradução dos conteúdos ministrados pelos docentes a esses educandos, consequentemente os surdos não conseguiam ter acesso à aprendizagem formal.

A realização desta pesquisa deu-se em duas escolas rurais da Rede Municipal de Ensino do município de Coronel João Sá – Bahia. Os sujeitos que forneceram os dados necessários para a construção do corpus são professores e professoras da rede, os quais lecionaram para alunos surdos.

Para detalhar com maior precisão o perfil dos profissionais que fizeram parte do quadro de sujeitos desta pesquisa, foi feito, no ano de 2015, um levantamento do número de alunos incluídos no Censo Escolar na condição de necessidade de atendimento especial, com as mais variadas especificidades. O resultado dessa investigação apontou que o município

tinha matriculados na rede 63 alunos que dependiam de atendimento especializado, nas seguintes fases da escolaridade:

- ✓ 02 (dois) alunos na Pré-escola;
- ✓ 41 (quarenta e um) alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- ✓ 20 (vinte) alunos nos anos finais do Ensino Fundamental.

Desse montante de educandos com necessidade de atendimento especializado, aproximadamente 5% (três alunos) deles não conseguiam ter acesso à comunicação a partir do canal auditivo.

Os três alunos surdos residiam na mesma comunidade rural do município de Coronel João Sá, numa localidade chamada Ilha de São José, situada a 24 km da sede. Dois deles eram alunos do ensino fundamental I e estudavam na própria comunidade onde residiam.

A instituição contava com um quadro de 3 professores (todos com curso superior completo), além do suporte de um coordenador pedagógico e de um diretor (Licenciados em Matemática e Pedagogia, respectivamente). Estes atuavam de forma itinerante, exercendo suas funções dentro de um limite territorial composto por várias unidades de ensino, denominado Núcleo Escolar. Eles faziam visitas diárias ou alternadas para atender a todas às necessidades das pessoas envolvidas no Núcleo Escolar (principalmente profissionais da escola e alunos).

Já o terceiro aluno, como estava matriculado no sexto ano do ensino fundamental II, e a escola da comunidade onde reside não dispunha de tal etapa de estudos escolares, ele se deslocava por 17 km para se fazer presente na instituição de ensino Escola Municipal Queimada do Milho. Esta localiza-se a 7 km da sede do município e contava com 12 professores, todos licenciados nas mais diversas áreas do conhecimento, uma coordenadora pedagógica, um vice-diretor e um diretor. Assim como os professores, todos os profissionais que compõem o quadro administrativo também possuem curso superior completo, sendo que metade dos professores dessa instituição foram sujeitos da pesquisa.

A partir dessa descrição, é possível inferir que, quando alguém não está preparado para lidar com determinada situação, mas se encontra numa posição social em que se tem nela uma expectativa de atitude como resposta, a presença de alunos surdos na sala de aula pode causar inquietações aos professores da escola, visto que, por Lei, tais educandos têm direito garantido de matrícula nas escolas, mas nem sempre os professores estão preparados didaticamente para se comunicar com eles e para eles lecionar.

Tendo em vista que essa situação não garante a aprendizagem dos educandos e o cumprimento do que é previsto pedagogicamente, optou-se, para a realização deste estudo, por selecionar **08 sujeitos da pesquisa** a partir de alguns critérios estabelecidos conforme descrição a seguir:

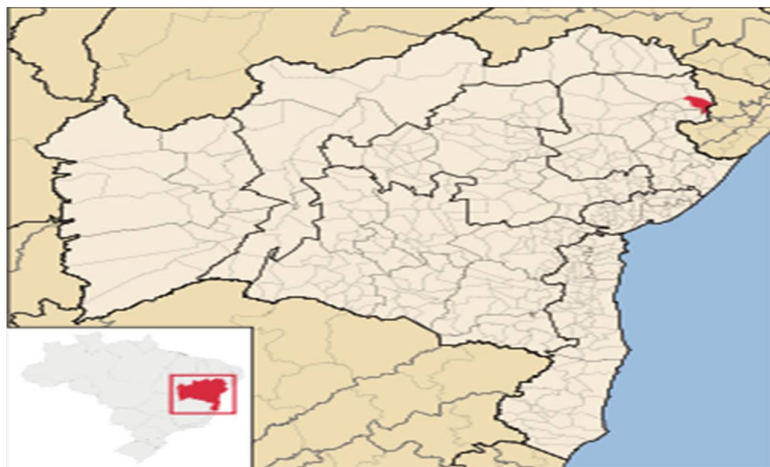
- ✓ Dois professores (um licenciado em Letras Português e outro em Pedagogia) que lecionam no ensino fundamental I (classe multisseriada) na Escola Municipal Ilha de São José;
- ✓ Seis professores (dois licenciados em Matemática, dois licenciados em Pedagogia, dois licenciados Geografia) que atuam no ensino fundamental II (sexto ano do ensino fundamental) na Escola Municipal Queimada do Milho.

Para preservar a identidade desses profissionais, foram adotados pseudônimos, escolhidos a partir da abreviação da palavra “**professor**” em “**PROF.**”, acompanhada dos algarismos arábicos um (1), dois (2), três (3), quatro (4), cinco (5), seis (6), sete (7) e (8). Assim, as abreviações se dão da seguinte forma: PROF. 1, PROF. 2, PROF. 3, PROF. 4, PROF. 5, PROF. 6, PROF. 7 e PROF. 8.

3.4 Aspectos do município da pesquisa

O município de Coronel João Sá é uma das 417 unidades federativas que compõem o Estado da Bahia, tendo sido emancipado em 28 de julho de 1962. Como se pode notar na representação imagética a seguir, está localizado no semiárido baiano, limitando-se com o Oeste do Estado de Sergipe.

Figura 7: Localização do município de Coronel João Sá no mapa do Estado da Bahia.



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

A Rede Municipal desse município é composta por 67 escolas, sendo que a ampla maioria delas (58 unidades de ensino) situa-se na zona rural. Desse montante, 4 delas oferecem ensino de 6º ao 9º ano. Duas delas estão situadas na zona rural e as outras, nos povoados Queimada do Milho e Gasparino, os dois maiores povoados do município.

3.5 Técnicas de coleta de dados

O material utilizado para coletar os dados foram oito questionários, correspondendo ao quantitativo de sujeitos da pesquisa.

A respeito da importância do questionário como instrumento de coleta de dados, Oliveira (2008, p. 82) afirma que ele

[...] pode ser definido como uma técnica de obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador(a) deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo. Em geral, os questionários têm como principal objetivo descrever as características de uma pessoa [...].

Para que esse tipo de procedimento de coleta de dados fosse um instrumento que satisfizesse aos interesses da pesquisa, havia a dependência de algumas ações por parte de quem o responderia. Acerca desse assunto, Barros (2012, p. 74) afirma que “A boa vontade, disposição do pesquisado para preencher o questionário é outra dificuldade a ser superada”, e isso por parte dos sujeitos respondentes, pois, muitas vezes, eles podem se sentir expostos a retaliações de seus chefes quando as perguntas dizem respeito ao seu trabalho.

Seguem-se, então, alguns detalhamentos sobre o instrumento de coleta de dados utilizado para a realização desta pesquisa. O questionário foi composto por 11 questões fechadas (VIDE ANEXO) e uma questão aberta. As questões fechadas foram divididas por categorias, conforme descrição a seguir:

As três primeiras questões privilegiaram a busca de **informações sobre a escola** onde os docentes lecionaram aos alunos surdos;

- a) da questão quatro à sete, priorizou-se colher as **informações sobre o perfil dos alunos surdos**, mais especificamente tentando catalogar as impressões que os docentes emitiam, segundo seus olhares, de como era a relação social dos educandos com os demais membros que habitavam no entorno da escola;

- b) o terceiro e último bloco foi o mais extenso, apresentando cinco questionamentos (da questão oito à doze, sendo essa última aberta). Nele procurou-se adquirir **informações dos professores** quanto aos vestígios do seu perfil profissional, principalmente quanto ao preparo para lidar com indivíduos que não ouvem e que estavam matriculados nas classes regulares de ensino.

Como elemento que justifica a nossa escolha por esse tipo de pergunta com questões fechadas, Oliveira (2007, p. 84) afirma que “o informante assinala os itens segundo o seu ponto de vista”. Já nas questões abertas, por sua vez, os sujeitos da pesquisa “ficam à vontade para responder o que achar necessário, podendo a sua resposta ser ampla” (Idem, p. 84).

Fez-se um detalhadamente sobre o último questionamento porque ele foi estruturado com abertura para que os sujeitos da pesquisa relatassem suas vivências pedagógicas como professores de alunos surdos, apresentando um relato de experiências. Nesse espaço, foram sugeridos alguns tópicos que os docentes poderiam sinalizar na produção escrita que foram convidados a fazer, tais como:

- i) Observações sobre o comportamento do aluno surdo em sala de aula e nos momentos de lazer (recreios, gincanas, passeios);
- ii) Caso lecionasse mais de uma disciplina em classes onde havia alunos surdos, descrever as que apresentavam mais facilidades e dificuldades em lecioná-las a esse público específico;
- iii) As potencialidades e as limitações que os alunos surdos apresentavam no desempenho escolar; e
- iv) A opinião dos docentes sobre o processo de inclusão dos alunos surdos em turma de ensino regular.

Dessa forma, espera-se abarcar, prioritariamente, os itens apresentados no último questionamento (mas sem deixar de aproveitar as informações prestadas nas 11 primeiras questões), uma vez que nela os sujeitos da pesquisa tinham maior arbítrio para descrever suas opiniões sobre o que envolve tanto suas atuações enquanto profissionais quanto falar sobre os educandos.

3.6 Descrição da pesquisa

O trabalho de escolha do método que conduz uma pesquisa pode ser objeto de inúmeros desafios, uma vez que, na maioria das vezes, através dela se pode conhecer tanto a realidade em que o pesquisador está diretamente envolvido quanto os sujeitos da pesquisa.

No que se refere ao tipo de pesquisa neste estudo, percebe-se que ela apresenta a configuração que a caracteriza como uma pesquisa de abordagem Qualitativa, uma vez que foi possível observar que ela considerou a subjetividade dos sujeitos envolvidos, tornando possível analisar as ‘vozes’ dos sujeitos da pesquisa através dos discursos que proferiram sobre a realidade dos alunos surdos. Nesse sentido, confirma-se que a abordagem metodológica da Pesquisa Qualitativa foi de suma relevância para direcionar os caminhos deste trabalho, pois, através dela, foi possível a coleta de dados mais adequada, tendo em vista a pretensão de ir além da descrição de um fato, confirmando ou não as expectativas desta pesquisa (OLIVEIRA, 2007).

Ainda com relação à Pesquisa Qualitativa, Demo (2011, p. 152) define que ela se interessa “em apanhar também o lado subjetivo dos fenômenos [...] transformando em dados relevantes, também oriundos de pessoas simples”.

Sobre a Pesquisa Qualitativa, Resende (2009) afirma que a dinâmica dela permite planejamentos pré-moldados. Além disso, possibilita múltiplas sugestões de métodos para geração e coleta de dados, favorecendo ao pesquisador engajar-se com mais afinco na construção de propostas metodológicas que mais se adequam ao tipo de pesquisa pretendida a desenvolver.

Com isso, a abordagem qualitativa foi favorável ao pesquisador porque, à medida que ele adentrava o universo a ser investigado, também teve a liberdade para construir e reconstruir seus planos de trabalho (DEMO, 2011), dando caráter de mais segurança e confiabilidade para que, no momento da análise, o pesquisador enriquecesse os dados pesquisados.

A partir dos aspectos supramencionados, é cabível esclarecer sobre a descrição da pesquisa como sendo de caráter interpretativo, pois que ele foi reconhecido como para o estudo por trazer não somente uma visão restrita sobre uma temática, mas também por permitir a sensibilidade de verificar algumas das experiências humanas vividas pelos professores sujeitos da pesquisa.

Parte-se, nesse contexto, na tentativa de identificar as marcas de Avaliatividade nos discursos dos docentes, sendo a metodologia descritiva/interpretativista (MAGALHÃES, 2001) importante para observar os formatos distintos nas abordagens, buscando não somente significados que constituem os fenômenos observáveis em suas colocações, como também os fenômenos sociais expressos por suas posições discursivas e as propostas de compreensão que foram tomadas.

3.6.1 Aspectos críticos

Para a realização desta pesquisa, entende-se que o método crítico se faz de grande valia, uma vez que permite buscar a verdade daquilo que é o objeto da questão que está a ser pesquisada. Esse tipo de pesquisa adota um pressuposto histórico-realista e acredita na construção da realidade a partir do amoldamento através dos valores sociais e políticos que se cristalizam através do tempo (FAIRCLOUGH, 2008).

Desse modo, aprecia-se o pensar dialético nos dados, uma vez que eles nos dão subsídios para entender os movimentos que conduziram as elaborações dos argumentos dos professores sujeitos da pesquisa quando comentaram sobre suas experiências em relação à educação de surdos.

São tomados os depoimentos estudados levando em consideração as afirmações e contradições construídas pelos sujeitos da pesquisa, priorizando as marcas que fundamentaram o pensar sobre as Leis e suas práticas sobre o mundo educacional dos surdos, bem como sobre as condições de oferta de cursos de aprimoramentos para lidar com surdos e a responsabilidade que a escola possui quanto à exclusão do processo de aprendizagem deles.

3.6.2 Apresentando as categorias de análise

A partir da coleta de dados, fez-se a análise com base na fundamentação científica da Análise Crítica do Discurso – ACD, levando em consideração as contribuições para os estudos discursivos da Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso – ASCD (PEDROSA, 2012), tendo como premissa no estudo a Análise Discursiva Textualmente Orientada – ADTO. Para fazer o estudo da materialidade linguística, foi necessária a utilização da Linguística Sistemico Funcional – LSF, mais especificamente da metafunção interpessoal, na categoria da avaliatividade.

Levando em consideração os pressupostos da ACD, serão observadas, nas análises do próximo capítulo, as práticas sociais dos indivíduos (FAIRCLOUGH, 2008), verificando a relação dos discursos com as concepções de hegemonia. Analisar-se-ão discursos que retratam aspectos identitários desses educandos, considerando as práticas sociais costumeiramente vivenciadas no ambiente escolar, a partir da perspectiva dos docentes.

Desse modo, analisar-se-á se o perfil discursivo docente será definido, essencialmente, por sua relação de pertencimento ao fazer pedagógico em um ambiente repleto de desafios para lidar com alunos surdos, apresentando aspectos ideológicos e hegemônicos, que descrevem ou mapeiam a “manifestação da linguagem em termos de compreensão das estruturas que os textos possuem” (MELO, 2011, p. 1336).

Quanto à LSF, para a observação da materialidade linguística nos excertos discursivos, foram adotados os procedimentos semânticos relacionados à emoção (afeto), à ética (julgamento) e à estética (apreciação) (MARTIN, 2005), oriundos da categoria da **atitude**. Para justificar a presença dos aspectos dessas categorias, também foram sinalizados, secundariamente, elementos do **engajamento** e da **gradação**, uma vez que, nas colocações dos professores, podem haver representações discursivas que apresentem essas duas últimas características.

Como a LSF será usada como suporte para que possamos averiguar a materialidade linguística dentro do estudo em ACD, utilizaremos o primeiro nível daquela nas análises dos dados.

Para tanto, a análise do corpus estará dividida em três grandes eixos, conforme as características presentes nos discursos: i. as percepções de aspectos relacionados à inclusão e exclusão, ii. aspectos ligados à capacitação e incapacitação docente nos discursos dos professores e iii. os discursos que emitem como é a comunicação e não-comunicação entre docentes e alunos surdos.

Espera-se que eles apresentem as dificuldades mais comuns para lidarem com alunos surdos, tendo como referência aspectos da análise linguística ligados à avaliatividade. Para tanto, a base teórica da ACD foi de imprescindível relevância, uma vez que ela indicou se houve ou não uma identidade linguística dos sujeitos da pesquisa quando descreveram suas experiências escolares com seus alunos surdos.

Verifica-se as formas de ocorrência dos mecanismos de avaliação do ponto de vista das realizações léxico-gramaticais empregadas pelos sujeitos da pesquisa, tendo em vista que eles possuem uma gama de escolhas possíveis dentro do sistema linguístico. A partir da

observação de como ocorreram as práticas linguísticas entre professores e alunos surdos, manifestadas nos textos dos docentes, destacamos os índices de frequência que permearam nos textos as expressões que sinalizam valores sociais ou que favoreceram a percepção da realidade a partir de ações que promovam choques ideológicos ou de poder (FAIRCLOUGH, 2008), vivenciados no cotidiano escolar.

Tentou-se compreender os instrumentos linguísticos utilizados nos textos a serem analisados, tendo como pressuposto que os sujeitos da pesquisa poderiam tentar reconstruir realidades e produzir também identidades sociais, ligadas intimamente às ideologias do grupo social do qual faziam parte.

Assim, a fim de que se possa atribuir maior respaldo ao que será relatado nos discursos dos indivíduos que contribuíram para a geração de dados nesta pesquisa, importa-nos seguir o mapa traçado pela contribuição da ACD (FAIRCLOUGH, 2008), conforme descrição a seguir.

- i) Identificação do problema no âmbito social;
- ii) Obstáculos a serem enfrentados para superá-los;
- iii) Função do problema na prática;
- iv) Possíveis maneiras de superar os obstáculos.

A partir dessa reflexão, tomou-se como base, aqui, os estudos da Linguística Sistêmico-Funcional. A partir dos pressupostos da avaliatividade, serão observadas as avaliações feitas pelos professores sobre as políticas públicas para a inclusão de alunos surdos na escola, buscando identificar como ocorre a relação estabelecida entre o escritor ou falante e o leitor ou ouvinte.

Para que os objetivos da pesquisa sejam alcançados de maneira mais proveitosa e que viessem a colaborar com clareza, busca-se organizar os dados de uma maneira que permita enxergar um número maior de recursos.

Parte-se, por conseguinte, da hipótese de que os professores incluirão em seus textos marcas que expressem sentimentos, suas dificuldades para trabalhar com alunos surdos, bem como juízos de comportamentos quanto às situações experienciais que vivenciaram com seus alunos surdos nas mais diversas situações.

Desse modo, os depoimentos dos professores servem de material de análise para a pesquisa, procurando mapear as possíveis conexões entre relações de poder, averiguando os recursos linguísticos que os sujeitos da pesquisa selecionaram para representar as experiências de vivências com alunos surdos.

4 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE ALUNOS SURDOS: SUAS ANGÚSTIAS, LIMITAÇÕES E CAMINHOS PARA SE COMUNICAREM

No presente capítulo, será apresentada a análise dos dados. A partir dos fragmentos de textos produzidos pelos professores de alunos surdos, tentou-se organizar as informações seguindo aspectos temáticos identificados nos depoimentos dos docentes, tais como: a **Inclusão/exclusão** dos discentes surdos no processo da educação formal; a **Capacitação/incapacitação** que os docentes possuem para lecionar aos alunos que não ouvem; e a **Comunicação/não-comunicação** estabelecida entre os docentes. Como suporte para concretizar as análises, bases teóricas da LSF foram de suma importância nesta pesquisa, principalmente o sistema de avaliatividade.

Também entendemos como relevante para os estudos desta pesquisa os métodos de investigação inerentes à ACD, principalmente no que se refere à corrente brasileira da ASCD, uma vez que esta possibilita esclarecer como se constituem as identidades coletivas. Como os informantes da pesquisa experienciaram situações semelhantes com seus alunos surdos em sala de aula, tal corrente se torna fundamental para a investigação, pois ela pode mostrar se, nos depoimentos dos docentes, houve consenso, configurando a representação de uma identidade comum em defesa de si e de seus educandos.

Nesse sentido, percebemos como importante valia trabalhar com a corrente da ASCD nesse estudo, visto que ela busca descobrir como as práticas das relações sociais e suas condutas estão articuladas na vida do indivíduo. Por meio do suporte dessa corrente de estudos em ACD é que nos apropriamos de parâmetros sólidos, no sentido de justificar como as práticas dos docentes geraram condutas de compromisso em relação aos seus alunos para fazer com que o quadro social possa ser modificado posteriormente.

4.1 As percepções de aspectos relacionados à inclusão e exclusão

Ao longo do percurso histórico, as pessoas surdas perpassaram por diversas situações que as coloca na condição de excluídas.

Muitas vezes elas têm início no próprio meio familiar, que deveria cobrar para garantir que os surdos pudessem ter uma educação de qualidade, principalmente atendendo às necessidades específicas de comunicação deles.

Se medidas como essa fossem tomadas, seria obtido o crescimento dos processos de inclusão de pessoas surdas em detrimento da exclusão.

A propósito da inclusão, pode-se afirmar que ela começa a ser proliferada quando se reconhece a importância do “limite de não-tolerância às expressões que negam ou impedem a vida ou as manifestações e participação de outros grupos sociais” (KAUCHAKJE, 2003, p. 70).

No que se refere à exclusão, Kauchakje (2003, p. 64) afirma que ela acontece geralmente com as denominadas minorias sociais, “porque trazem inscrito nos corpos algum atributo identificado como diferente e/ou porque não expressam ou não fazem parte dos grupos detentores de poder, embora possam manifestar, por meio de sua organização, o poder social”.

É comum a percepção de que a educação, nas suas mais diversas esferas, tem apresentado alguns saltos em busca da melhoria de qualidade no campo da formação profissional. Tais transformações, de modo geral, têm como finalidade repercutir positivamente na aprendizagem desses educandos. Nesse sentido, como as tentativas de melhoria na qualidade educacional têm como propósito a melhoria da educacional como um todo, criando condições de aprendizagem aos mais diversos perfis de alunos, há de se afirmar que os alunos surdos também estão inseridos dentro do processo de educandos que podem desfrutar dessas melhorias.

Porém, nem sempre as condições ofertadas nas formações docentes atendem às peculiaridades específicas, como nos casos em que há alunos surdos. Apesar de serem notáveis os avanços no intuito de se fazer inserir todos os sujeitos no processo educacional da forma mais plena possível, ainda se podem notar lacunas que inviabilizam a possibilidade de todos os alunos serem atingidos pelas políticas de inclusão de pessoas surdas, principalmente no tocante ao aspecto da comunicação entre alunos surdos e docentes.

Tomando como base as pressuposições sobre a inclusão/exclusão que pode ser determinada à medida que os processos de comunicação entre professores e alunos surdos atendem a critérios suficientes para se fazer ser entendidos, as análises seguintes apresentarão depoimentos proferidos por professores que indicaram marcas de percepções em relação à temática nas diversas situações que experienciaram em sala de aula.

A partir deste momento, serão trazidos, no excerto abaixo, algumas implicações com relação ao olhar docente que lida com alunos surdos, sem as devidas condições.

(1) Eu sentia que ele ficava excluído no meio dos demais alunos da classe! (PROF. 1).

Nota-se, no excerto acima, que o professor posiciona-se, discursivamente, de modo explícito em relação a uma problemática de sala de aula: a exclusão de um aluno surdo, dentro de um ambiente que deve ser o maior responsável por criar condições que favoreçam a inclusão. Esse processo sentimental o coloca como alguém que está incomodado e insatisfeito com o resultado da relação de aprendizagem de seu aluno.

Desse modo, tendo como parâmetro o pressuposto de que a ACD tem como objetivo dar voz às minorias sociais (MELO, 2012), é possível notar uma postura discursiva que caracteriza o profissional como alguém que apresenta sensibilidade quanto à percepção de que algo deve ser feito para mudar, assim como de que há um deslombamento em relação ao que se preza nas leis quanto aos grupos que são minoria (nesse caso, o seu aluno surdo).

Essa observação do aspecto comportamental em relação ao professor pode ser sentida quando ele aponta como resultado da negação de direitos aos surdos a exclusão dele. Dessa forma, o professor é notado como alguém que ‘está compadecido’ com a situação do seu aluno surdo bem como alguém que é solidário em relação a solucionar os desafios de ordem de sala de aula que são inerentes à exclusão.

Sendo assim, o professor reconhece que, por se tratar de alguém que integra um grupo social que é minoria linguística, o surdo dessa escola não consegue se identificar linguisticamente com ninguém em relação à sua maneira de “se comunicar”.

Uma possibilidade de saída encontrada para tentar estabelecer um diálogo entre o docente e seu aluno é buscar no discente um reconhecimento de características físico-emocionais expressas por ele. No entanto, ainda fica um vazio muito grande em relação à concretização de uma mediação entre discente e docente, explicitando que, apesar dos esforços para melhorar a formação docente, nota-se, no contexto da pesquisa, que ainda não são possíveis de ser vivenciados os direitos dos discentes, sendo-lhes, pois, negados.

Com o exemplo 2, a seguir, dá-se sequência ao processo de averiguação no tocante à presença de características emocionais do sujeito da pesquisa com relação à percepção das dificuldades de se notar os direitos adquiridos em lei pelos alunos surdos serem cumpridos em sala de aula.

(2) Chega a ser agonizante vivenciar todos os dias e não poder fazer muito por eles. (PROF. 7).

Levando em consideração o estudo da materialidade linguística, principalmente quanto à LSF, evidencia-se que os atributos indicam a existência de qualidades negativas a expressarem aspectos negativos (MARTIN e WHITE, 2005 *apud* VIAN JR, 2010) em relação à condição de profissional, o que é demonstrado na expressão “agonizante” e em “não poder fazer muito”, indicando estar insatisfeito com a real situação em que seus educandos surdos se encontram em sala. É um processo de sentimentalidade essa sensação de agonia explicitada pelo docente.

Essa situação vivenciada pelo aluno, e que é expressa a partir da demonstração do olhar do docente, deixa evidente que esse profissional está incomodado, conforme se pode notar no atributo “agonizante”.

Nota-se também, no discurso do professor, que ele adotou um posicionamento explícito que desvela a instância de opor-se à desigualdade (VAN DIJK, 2015) que os alunos surdos passam vivenciar rotineiramente em sala de aula.

Quanto à esfera da identidade, percebe-se que o informante comunga da ideia de ser um profissional, caracterizando-se como alguém que assume compromisso consigo mesmo, dentro da esfera comprometida (BAJOIT, 2006) enquanto profissional, mas, para alcançá-lo na totalidade ou em grande parte, o que se deseja não tem sido possível até então. Isso faz transparecer que, apesar de seus esforços para tentar suprir suas limitações, o professor aparenta estar insatisfeito com sua própria prática quando se refere ao ensino a seu aluno surdo.

Apesar de assumir suas limitações quanto ao trabalho docente em relação aos alunos surdos, pode-se notar também que há por parte dele o engajamento no tocante à busca de alternativas para tentar fazer algo de positivo por esses alunos. Veja-se o excerto abaixo.

- (3) Procurei a direção da escola e informei da situação, e pedi que entrasse em contato com a secretaria de educação pra ver se providenciava um especialista para estar trabalhando com esse aluno, mas o ano passou e nada foi feito! (PROF. 1).

À luz da LSF, percebe-se, na expressão em destaque, que o professor forneceu elementos linguísticos para afirmá-lo como dono da voz autoral (MARTIN e WHITE, 2005), a qual apresenta um posicionamento de insatisfação quando se refere à busca de alternativas que visem a transformar a situação.

O fato de o docente afirmar que resultou em “nada” tantos esforços para que providências fossem tomadas quanto à questão da comunicação em sala de aula entre

professor e aluno surdos indica que ele não só tem consciência de que se deve melhorar a relação comunicativa entre professor e aluno surdo confirma que instâncias superiores, mas também de que os órgãos governamentais estão aquém do seu papel. Desse modo, percebe-se que o discurso do docente contribui para a construção de uma relação de crença (LEAL, 2013) que marca as instituições “direção da escola” e “secretaria de educação” como descumpridoras do seu papel institucional, político e social.

Essa postura inadequada de ambas em agir de modo omissivo torna possível entender, por meio da reflexão do professor, que o profissional constrói sua identidade a partir da sua relação com a exterioridade social (HALL, 2006). Ele se mostra engajado quanto a seu papel profissional e social de professor, buscando alternativas em outras instâncias externas à escola, quando suas limitações profissionais tornam o processo de comunicação e ensino-aprendizagem não condizentes com o que é pertinente para se trabalhar com alunos surdos.

Outro ponto de importante valia para se mostrar o engajamento docente no que diz respeito à busca de alternativas está relacionado à parceria buscada na família do aluno surdo, tal como se pode notar a seguir.

- (4) Notei também que a família desse aluno não tem conhecimento dos seus direitos e nem procurar solucionar o problema. (PROF. 1).

Levando em consideração os pressupostos linguísticos da LSF, pode-se afirmar que o “não conhecimento” em relação à busca de direitos da família desse aluno, o que é expresso no depoimento do professor, coloca-o como alguém que se constrói a partir das experiências mentais que caracterizam suas ações a partir da realidade retratada através das impressões do mundo interior.

A declaração de que a “família desse aluno não tem conhecimento dos seus direitos” indica uma condição de apassivação no que se refere à exigência de cobrar melhores condições para que seus filhos tenham um ensino que atenda às suas especificidades comunicativas.

Corroborando com a ideia de quando a família não cumpre o papel de agente fiscalizador das ações do estado, da escola e dos docentes em relação às condições de aprendizagem do seu membro consanguíneo surdo, o excerto abaixo traz uma impressão que julga tais ações.

- (5) A família nunca me procurou e acredito que nem procurou os gestores da escola. (PROF. 4).

Pode-se notar que o professor apresenta-se como um ser engajado, por estar comprometido com o que expressa quanto à busca de parceria na família de seu aluno surdo para cobrar dos órgãos públicos melhores condições de aprendizagem.

O excerto destacado acima confirma que o docente encontra-se sozinho na “ilha” da perseverança, buscando alcançar os direitos de seu aluno, mas sem encontrar nem obter as respostas necessárias. Tal ideia possibilita inferir que, nas marcas discursivas do professor, é notável que seus argumentos estão relacionados às marcas culturais pautados em argumentos binários, legitimando, assim, lutas sociais (LOPES, 2011) em favor da execução de direitos a um grupo que pertence a uma minoria linguística.

Seguindo a lógica de alegar a falta de busca pelos direitos assegurados nas Leis para com o desempenho e as melhores condições dos alunos surdos, o excerto abaixo traz um breve relato sobre o que um professor interpreta sobre o comportamento da família.

- (6) Em inúmeros casos a própria família também é desprovida deste conhecimento fundamental. (PROF. 4).

Considerando as concepções linguísticas percebidas no texto acima, pode-se afirmar que o professor expressa-se empregando uma atitude de julgamento, com a apreciação negativa em relação ao papel da família. Para fazer valer sua opinião, ele se refere a essa instituição como “desprovida” dos conhecimentos dos direitos de seus filhos, o que corrobora para que nada seja feito e que se perpetue o descaso do Estado.

Tal postura familiar se reforça para que o professor acredite que ela se encontra num estado de comodidade em relação às mudanças (HALL, 2006), o que acaba prejudicando o futuro estudantil do educando. Essa apassivação, seja ela por desconhecimento ou mesmo por comodismo, é um dos principais motivos para prejudicar os alunos.

A partir dessa perspectiva, nota-se que, em 4, 5 e 6, são relatados acontecimentos sociais que possibilitam investigações e mudanças quanto à postura dos familiares desses alunos. Sendo assim, os professores explicitam eventos sociais (ORMUNDO, 2010), referindo-se à falta de cobrança da família em relação aos gestores públicos para que se possam melhorar as condições de ensino de pessoas surdas.

Em determinadas situações, a falta de acesso à informação no tocante ao direito de pessoas surdas pode implicar prejuízos incalculáveis a elas. Solucionar tal situação não depende muito do protagonismo de todos os familiares que estão em contato com pessoas surdas. Nesse sentido, o excerto abaixo traz um olhar docente no que diz respeito ao fato de aqueles que coabitam cotidianamente precisarem estar em contato com as políticas de inclusão voltadas para pessoas surdas.

- (7) Portanto, para que essa política educacional de inclusão aconteça de fato é preciso não só incluir o aluno portador da necessidade, como também a família. (PROF. 2).

Para van Dijk (2015), uma das atribuições da ACD é criticar os problemas sociais de modo multidisciplinar. Desse modo, nota-se que o professor inclui em seu discurso uma concepção de baixa estima quando se compara o que está em pauta nas Leis e o que de fato ocorre no cotidiano social de pessoas surdas.

A escolha entre o ideal e o real é referida na nominalização “política educacional”, tangenciando o entendimento de que o professor encontra-se distante das políticas de atendimento pertinentes aos alunos surdos. Uma das premissas notadas no discurso do docente também é que ele compactua com a ideia de que as escolas que possuem alunos surdos em suas classes deveriam possuir recursos específicos, a fim de que, por meio deles, se pudesse ter um melhor desenvolvimento desses sujeitos (LACERDA, 2015). Esse apoio não deve ser limitado apenas a materiais físicos, mas também humanos, como a presença de um intérprete em Libras.

É possível perceber que o professor destaca a importância da participação da família da pessoa surda. Também pode acontecer de os surdos não se considerarem deficientes, visto que esse termo é uma classificação das pessoas não surdas (FELIPE, 2007), que levam em consideração aquilo que o surdo não possui: a condição de captar informações a partir do canal auditivo.

Dessa forma, tem-se também em (7) não só a necessidade de afirmar a inclusão de pessoas surdas no processo de acesso à comunicação através da língua de sinais, mas também fazer com que os familiares desses educandos estejam em contato constante quando esse processo ocorrer com aqueles que ouvem.

Como, de modo geral, os surdos são minoria nas classes regulares de ensino e também nos ambientes sociais fora da escola, mesmo que eles aprendam a língua de sinais e não

tenham pessoas no seu entorno que entendam essa língua, eles estarão numa “ilha”, onde a comunicação na sua primeira língua não será possível.

Seguindo a linha de apontar a falta de cobrança com relação ao cumprimento das regras estabelecidas nas Leis quanto ao cumprimento de direitos para os alunos surdos, o excerto abaixo faz menção às omissões que o Estado tem cometido no cenário em que os docentes lecionam, sem qualquer suporte com relação à qualificação docente.

- (8) [...] a incapacidade dos órgãos responsáveis em dá suporte em preparar os professores para trabalhar com estes alunos especiais, [...]. (PROF. 2).

Observa-se, nesse excerto, que o docente emprega a nominalização “incapacidade” com valor de atributo para criticar os órgãos que têm o papel de fomentar a qualificação docente no sentido de dar melhores condições de ensino ao professor que tem alunos surdos nas classes regulares de ensino.

Nesse sentido, percebe-se que o docente concentra sua crítica num problema social, principalmente com relação a uma questão política, criticando paradigmas e modismos (VAN DIJK, 2015), não se colocando como um dos responsáveis por seus alunos não estarem aprendendo por não conseguirem se comunicar com o docente, mas sim se colocando como mais uma vítima das omissões dos agentes de órgãos estatais (assim como seu discente já o é).

Sendo assim, os órgãos estatais devem criar condições favoráveis para que os alunos surdos possam ter condições de estudar em escolas regulares não como alunos especiais, mas sim com recursos especiais que possibilitem melhores condições de desenvolvimento da aprendizagem desses sujeitos (LACERDA, 2015).

Sequenciando as afirmações que apontam os governantes como responsáveis pelo insucesso do trabalho do docente e pela não aprendizagem dos alunos surdos, o discurso deste professor apresenta um desabafo particular, praticamente se colocando na condição de vítima, tal como o discente.

- (9) Ainda falta muito para essa inclusão realmente ocorra, falta mais compromisso dos governantes com a educação e a inclusão destes alunos. (PROF. 2).

Nota-se que ele emprega a expressão “compromisso” como algo que para ele configura a negligência dos órgãos governamentais. Desse modo, supõe-se que o professor

sabe dos direitos das pessoas surdas, mas que o suporte adequado às situações de comunicação para com pessoas surdas não é presenciado.

No entanto, fica nítido em sua expressão discursiva que o professor visualiza que há ainda um vazio entre o que realmente está pressuposto nas Leis que defendem condições específicas para adequação comunicativa e o que se vivencia no cotidiano escolar de professores e alunos surdos no contexto da pesquisa. Para isso, o docente se vale do atributo “mais compromisso” para se posicionar em relação ao papel omissor do Estado, colocando-o numa condição de valoração social (ALMEIDA, 2010) em que volta seu olhar negativo em relação ao poder público quanto ao não cumprimento do seu papel.

Sendo assim, a proposta de Dorziat et al. (2011) de que as pessoas surdas estão respaldadas pela presença do intérprete em Libras em sala de aula deve ser uma garantia do Estado – aqui citada em (8) pelo docente como uma necessidade que ainda necessita ser cumprida para de fato a inclusão vir a acontecer.

Talvez o professor não tenha ainda se debruçado para conhecer todas as leituras sobre todas as garantias constitucionais inerentes aos direitos dos surdos. Porém, percebe-se que o professor sente a necessidade de ter suporte para lidar com situações atípicas em sala de aula: se antes professores e alunos se comunicarem predominantemente pelos canais oral-auditivo, propõe-se que o docente amplie seu repertório de opções para se comunicar de outras formas com aqueles educandos que não conseguem ouvir.

Essa demonstração de ter informações sobre os direitos dos alunos surdos (ainda que de modo superficial) implica a iniciação de uma trajetória para mudanças que podem reorganizar os valores no tocante à educação de pessoas surdas. Sendo assim, a partir de discursos como o obtido em (8), repercutem novas formas de representações e de significações na cultura (HALL, 2006), as quais podem levar a sociedade a valorizar e a compactuar com o que o professor pensa.

Em outra ocasião sobre a possibilidade de inclusão de alunos surdos na escola, o professor afirma o seguinte:

(10) Dessa forma, o processo de inclusão com alunos surdos e mudos em ensino regular não funciona [...]. (PROF. 3).

Para se referir aos alunos que necessitam de uma forma de comunicação diferente da do canal oral, o professor emprega dois recursos em destaque como um julgamento negativo em relação ao que se constata no cotidiano escolar.

Não se pode mensurar se o professor é a favor ou contra os surdos estudarem em classes regulares de ensino. Todavia, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei 9.394/96 – determina, em seu Artigo 4º, “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Independentemente da opinião do docente, o que se deve levar em consideração é o que está nos dispositivos legais, de modo que, para se ter um ensino capaz de prover as condições de comunicação dos alunos surdos, faz-se pertinente cumprir o que está disposto na legislação.

O aluno surdo é citado pelo docente como alguém que não se comunica através da oralidade. Provavelmente, é uma dedução feita pelo informante com base na crença de que o surdo, costumeiramente, não oraliza, o que nem sempre prevalece.

Mas nem sempre as capacidades fonobiológicas dos surdos estão comprometidas ou reduzidas, o que indica que ele possui todas as condições para se expressar oralmente. Todavia, como o canal auditivo é imprescindível para que sejam maiores as possibilidades de compreender e aprender a comunicação oral, o aluno desse informante é citado como alguém não só surdo, mas também mudo.

(11) Notei também que a família desse aluno não tem conhecimento dos seus direitos e nem procura solucionar o problema. (PROF. 1).

Nesse excerto, percebe-se que o docente evidencia em seu discurso um julgamento de estima social, expondo, eticamente, a falta de conhecimento dos direitos das pessoas surdas em relação ao membro surdo.

Analisando discursivamente o posicionamento do docente em relação à família do aluno surdo, percebe-se que há um compartilhamento em relação às instituições escola (representada pelo docente) e família.

Enquanto o docente tem conhecimento dos direitos de seu aluno, mas percebe que sozinho não consegue ser ouvido, ele acredita que seu esforço, caso se somasse às possíveis reivindicações que a família do educando surdo viesse a fazer, talvez o quadro de não atendimento às condições legais de ensino aos educandos surdos não fosse uma realidade tão comum nesse contexto da escola. A partir dessa postura, fica evidente no discurso docente

que a forma omissa como a família atua, ao não reivindicar os direitos da pessoa surda, leva a crer na não transformação social (MELO, 2012) do indivíduo surdo.

Seguindo a perspectiva de que a família que possui pessoas surdas não busca a aplicabilidade dos direitos que as ampara, observe-se o discurso abaixo.

(12) Em inúmeros casos a própria família também é desprovida deste conhecimento fundamental. (PROF. 4).

O que se pode perceber nos trechos em destaque é que o docente emprega um julgamento de estima social, atestando, com o caráter de verdade em sua fala, que a família do educando surdo desconhece os direitos que ela tem em relação às melhorias das condições de ensino.

Essa análise feita pelo professor pressupõe a constatação de que a família do educando surdo não contribui para que haja uma participação ativa no processo educacional do educando.

Desse modo, percebe-se que o professor entende que a instituição social família é fundamental para o ensino-aprendizagem do aluno surdo e deve exigir os direitos dele, uma vez que ela estará contribuindo para a construção de valores e significados ao indivíduo surdo (GOLDFELD, 2002).

Outro ponto que vale ressaltar é que o docente reforça a existência de um poder na sociedade que se torna hegemônico, responsabilizando a família quanto à questão da omissão.

Essa postura discursiva do docente legitima o fato de que o profissional deve ter encontrado respaldo em leituras acadêmicas que sinalizam a relevância da família na questão da educação dos integrantes membros dela. Assim, tem-se a verificação de que os modos como os discursos estão imbuídos nos posicionamentos dos profissionais os configuram como detentores de um “poder” social (VAN DIJK, 2015) no tocante à família dos educandos surdos que as colocam numa condição de responsividade maior em relação a quem está à frente de uma sala de aula.

Para fugir da situação de não comunicação entre professores e alunos surdos especificamente no contexto escolar, faz-se pertinente que haja uma língua comum a ambos. Nesse caso, mesmo ainda não tendo sequer qualquer domínio da Língua Brasileira de Sinais, o discurso a seguir, informado por um docente que leciona a um aluno surdo, reconhece como essa forma de comunicação é a adequada para que se possa construir uma aprendizagem sólida em sala de aula.

- (13) No meu ver esses alunos deveriam ter acompanhamento e aulas de libras desde o primeiro ano de estudo. (PROF. 2).

Identifica-se, nos fragmentos em destaque, que o professor entende o quanto é importante se ter uma língua comum entre professor e aluno surdo no contexto escolar. Tal opinião é fundamentada em seu depoimento a partir de um julgamento (MARTIN e WHITE, 2005), feito a partir das situações vivenciadas no seu cotidiano escolar.

Essa afirmação do docente se enquadra no pensamento de Dorziat et al. (2011), tendo como premissa o entendimento de que as propostas de inclusão de pessoas surdas no contexto escolar devem estar sempre sob o acompanhamento de alguém que conheça a língua brasileira de sinais.

Quanto aos aspectos linguístico-semânticos em destaque, o que se nota é um julgamento de estima social, uma vez que é destacada a possibilidade de estímulo de capacidades desses alunos quando se tem a presença do profissional com entendimento da Libras no ambiente escolar.

Sendo assim, nota-se que, nas práticas discursivas desse professor, mesmo que ainda não se tenha a presença de um intérprete de Libras em sala de aula, há um posicionamento no tocante ao entendimento de que, quando for percebida no contexto escolar, vai possibilitar mudanças tanto sociais quanto culturais (PEDROSA, 2012). É através dela que se aprimorará a própria comunicação entre alunos surdos e professores, mas também ficará mais propenso a atingir as metas de aprendizagem não cumpridas até então no contexto escolar.

Todavia, nem todos os profissionais da educação que têm alunos surdos matriculados em classes regulares de ensino vislumbram a presença do intérprete em Libras. Em determinadas situações, o que se nota é que, se o ambiente não encontra uma estrutura adequada para haver comunicação entre professor e alunos surdos, propõe-se não que a escola prepare sua estrutura para poder atender ao aluno surdo, mas sim que estes busquem outros tipos de escolas que sejam capazes, de fato, de poder ministrar aulas a eles sem qualquer empecilho na comunicação. Veja-se, a esse respeito, o excerto abaixo.

- (14) Estes alunos devem estar numa classe que haja estrutura a contento para eles. (PROF. 4).

Percebe-se que o posicionamento dialógico do docente que ele faz um julgamento (MARTIN e WHITE, 2005) quanto à questão da melhoria da situação em que seu aluno surdo se encontra em sala de aula. Os recursos linguísticos destacados abrem margem para uma negociação de sentidos que coloca em questão a necessidade de retirar os educandos surdos de classes regulares de ensino.

Todavia, essa afirmação vai de encontro ao posicionamento feito no Artigo 58 da LDB, no qual se afirma que só será feito atendimento em classes especiais quando não houver condições e se as especificidades não forem possíveis de serem atendidas nas classes regulares.

Nesse caso, a surdez não é uma necessidade crônica que implique a interrupção do andamento do processo de aprendizagem dos demais alunos, uma vez que a questão da comunicação entre aluno surdo e professores pode ser resolvida através da presença do intérprete em Libras na escola.

Aos olhos da ACD, pode-se notar que o discurso do professor está imbuído de uma ideologia que implica a concepção de que, por ser uma minoria em sala de aula, o educando surdo não está em uma classe adequada para ele.

Na verdade, o processo é inverso: a escola é que deve estar sempre apta a receber os diversos perfis de alunos que estão na sociedade, independentemente das especificidades de atendimento que cada um possui. Esse pensamento do docente reforça a possibilidade de se ter a ampliação da desigualdade em diferentes níveis e domínios (FAIRCLOUGH, 2008), uma vez que o profissional que deveria procurar mecanismos que possibilitem a comunicação e a aprendizagem de quem não consegue ouvir defende que se procure uma classe de ensino que não seja regular.

Em relação à relevância da língua de sinais, o discurso abaixo, proferido por um professor, segue a ideia de que profissional e educando surdo estão na mesma situação, uma vez que ambos não possuem qualquer domínio sobre essa língua. Veja-se a colocação a seguir.

(15) O que se fazer em 1 aula por semana de 45 minutos em que ambas as partes sejam desprovidas de conhecimento de Libras? (PROF. 4).

É possível notar que há um reconhecimento do professor de que a língua de sinais é primordial para que se tenha uma comunicação entre docente e educando surdo.

Se, para o docente e demais membros da escola que sejam nativos em ambiente onde se fala a língua portuguesa se tem essa como língua materna, para o surdo, por outro lado, ela será a segunda língua, em caráter escrito, mas a LIBRAS como língua materna será a primeira, conforme está preconizado na **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**.

Como nenhuma das partes foi contemplada com o conhecimento da língua de sinais, os recursos lexicais em destaque evidenciam uma avaliação através do afeto, uma vez que o docente evidencia estar revestido pelo sentimento de insatisfação para com a situação em que está se encontrando.

Dessa maneira, a expressão “desprovidas de conhecimento” reforça o caráter insatisfeito do professor, podendo ser substituída por “sem saber”, “sem conhecimento” em relação à língua de sinais. Assim, não há como uma situação como essa ser um prenúncio de que poderá deixar satisfeito nem ao aluno surdo nem ao professor.

Outro ponto relevante a ser ressaltado no discurso do docente é que ele, assim como o aluno surdo que não tem os seus direitos cumpridos em sala de aula. Ele se coloca como parte de uma minoria que está refém da situação de negação de direitos por parte do poder público, visto que com a presença de um intérprete em sala de aula (que deveria ser garantido pelo Estado), os objetivos previstos para o resultado do trabalho docente poderiam ser alcançado com maior facilidade.

A forma como ele se posiciona discursivamente, mesmo ainda tendo a comprovação de que o educando surdo e o docente não possuem as condições adequadas para a comunicação em sala de aula, faz com que apresente um aspecto de criticidade, revelando o caráter emancipatório (GOMES, 2016).

Diante da situação evidenciada até então nos discursos, vê-se que, em sua ampla maioria, não se vislumbram com muita expectativa as modificações na educação, de modo a fazer melhorar a comunicação e a educação dos alunos surdos; por outro lado, há, como pode ser visto, no discurso a seguir, um posicionamento que ressalta a não atribuição de culpa aos estados e municípios.

4.2 A capacitação e/ou a incapacitação docente para o ensino de surdos

Por força da Lei nº 10.436, em seu artigo primeiro, as pessoas surdas do Brasil têm direito a uma língua oficial, uma forma de comunicação espaço-visual – a Língua de sinais. Essa língua vai muito além de uma forma de comunicação apenas: ela representa uma

maneira de a pessoa surda ter a possibilidade de conhecer o mundo por um canal que não é a fala oral, mostrando às pessoas não surdas que são capazes não só de se comunicarem como também possuem características próprias da cultura surda por meio dessa forma de comunicação.

No entanto, há fatores que implicam o comprometimento negativo do processo de aprendizagem de pessoas surdas, tais como a falta de envolvimento da família na educação das crianças surdas e a falta de preparo dos docentes, principalmente em relação ao domínio da língua própria e oficial pelas pessoas surdas.

Assim, a presente categoria vai apresentar não apenas a diferença principal em relação ao modo de ensinar de professores e docentes, mas também as dificuldades que enfrentam nas situações corriqueiras do cotidiano escolar por não estarem capacitados para lecionar a alunos com essas especificidades.

A oferta de cursos para formação de professores têm aumentado no Brasil. Eles são importantes porque garantem a possibilidade de aprimorar e melhorar as práticas pedagógicas docentes e, conseqüentemente, a aprendizagem dos educandos em geral e, especificamente, a dos alunos surdos.

No entanto, nem todas as formações atendem aos requisitos básicos para lidar com especificidades, como no caso de alunos limitados pela capacidade de não ouvir, tal como se pode perceber em alguns discursos abaixo.

(16) Nunca tive capacitação para ministrar aulas com alunos que apresentam NE. (PROF. 5).

É possível constatar no léxico-gramatical destacado acima que o professor se assume sem qualquer receio de não estar preparado para lidar com as especificidades de quem é surdo. Essa expressão tem o valor semântico de quem “nunca foi preparado”, “desconhece” ou está incapacitado para lidar com tal situação.

Desse modo, pode-se afirmar que seu comportamento contempla um julgamento de estima social, uma vez que há o reconhecimento de sua incapacidade profissional para trabalhar com pessoas surdas, por conta de nunca ter recebido qualquer capacitação profissional.

Como a questão da língua é preponderantemente importante para que o aluno surdo não seja excluído dos processos de aprendizagem preconizados pela escola, essa ‘ausência’ de capacitação, que poderia tornar comum ao profissional e ao educando surdo o conhecimento

de um mesmo sistema linguístico, preferencialmente a língua de sinais, ocasiona imensuráveis prejuízos para o educando, uma vez que ele deixa de absorver todas as oportunidades que a escola oferece para serem ativos na sociedade (ASPILICUETA e CRUZ, 2015).

Assim, tem-se a constatação, no seu discurso, de que o professor, assim como o aluno surdo, coloca-se socialmente como membro de uma minoria dentro do universo profissional, pois, se na maioria das classes regulares das escolas em geral não há alunos surdos, mas a classe onde ele leciona possui, o direito que está sendo negado ao educando não é por displicência do educador, mas por alguma instância superior a ele e que seria responsável pelo processo de capacitação profissional: o município.

Percebe-se, portanto, que, nas práticas discursivas do professor, há o reconhecimento de limitação em relação ao ‘poder fazer’ para com o seu aluno surdo. Porém, nota-se a consciência e o reconhecimento de uma situação de dominação quanto a si e a seu aluno, por conta do não cumprimento dos deveres legais do município. É nessa percepção dos motivos que limitam os processos de melhoria da educação de surdos que pode estar o primeiro passo a ser dado para as mudanças quanto à transformação das relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2008).

Seguindo nessa perspectiva de muitos docentes que lecionam para alunos surdos e ressaltam a sua própria falta de preparo para atuar ministrando aula a alunos surdos, observe-se o discurso abaixo.

(17) Entre os alunos tinha um com deficiência auditiva (surdo e mudo), pois não tenho nenhuma especialidade e nem habilidade para poder desenvolver um bom trabalho com o mesmo. (PROF. 1).

O trecho em destaque evidencia mais uma vez que o professor reconhece não ter como desempenhar um bom trabalho em virtude de não possuir formação apropriada para lidar com o aluno surdo. Lexicalmente, pode-se verificar, por meio dos elementos “não tenho especialidade e nem habilidade”, que o professor faz um julgamento de estima social, uma vez que assume as limitações quanto às competências profissionais para atuar na função de professor de aluno surdo.

Esse julgamento indica uma postura que atesta ‘não ser especialista’, ‘não saber lecionar’ ou ‘não saber se comunicar’ com o aluno surdo que possui em sua classe. Isso permite interpretar que o professor transmite a sensação de que não há como se ter uma educação de surdos plausível para atender às necessidades específicas de comunicação, uma

vez que a questão de não haver uma língua comum para se comunicarem não é possível ainda (ASPILICUETA e CRUZ, 2015).

Em seguida, no depoimento do docente que aborda o quanto a falta de suporte em relação ao preparo para trabalhar com aluno surdo o incomoda.

(18) A deficiência é minha por não está capacitada para trabalhar com ele. (PROF. 7).

Como pode ser notado nos recursos lexicais em destaque, o profissional alega a existência de uma lacuna com relação ao ensino de qualidade, pleiteando todas as possibilidades de comunicação com o aluno surdo.

Nesse sentido, evidencia a existência de um julgamento de estima social, de modo que ele alega sua própria incapacidade como causa maior para que os alunos surdos não sejam contemplados pelos aspectos necessários a uma educação de surdos que valorize a aprendizagem de quem não ouve. O “não está capacitada” corresponde, no contexto da colocação feita pelo informante, a ‘não ter preparo’, ‘não ter formação’ adequada para que seu aluno surdo seja contemplado com o entendimento daquilo que é expresso com relação ao ensino do aluno surdo.

Outro aspecto relevante que se pode constatar através do discurso desse professor é com relação à vida pregressa acadêmica. Como o Decreto N° 5.626, de 22 de dezembro de 2005, institui que a língua de sinais passa a ser disciplina obrigatória nos cursos voltados para a formação de professores, o professor alegou não ter capacitação, o que pode justificar que, nos fragmentos (16), (17) e (18), não estavam mais cursando a graduação e, por isso, não foram contemplados pela Lei supramencionada.

Todavia, mesmo ainda não tendo recebido qualquer instrumento por meio de formação que minimizaria a distância na comunicação entre professor e aluno surdo, observa-se nas práticas discursivas o entendimento de que o dever profissional não está sendo cumprido por causa de responsabilidade própria, mas também porque ele é uma vítima (assim como o aluno surdo) da omissão do poder público. Essa ausência do poder público desencadeia um quadro de negação a ambos da justiça social (FAIRCLOUGH, 2008), e o discurso do docente possibilita a emancipação de estruturas cristalizadas na vida social, principalmente a de que o professor é o ‘responsável maior’ pela aprendizagem dos educandos.

A seguir, veja-se a colocação do profissional quanto a suas sensações com relação a si, quando está diante de seu aluno surdo em sala de aula.

(19) Enquanto professora tenho ficado angustiada por perceber que o aluno tem potencialidades de aprender. (PROF. 7).

Observa-se que a professora expressa nos elementos em destaque situações que a incomodam quando são percebidas em seu aluno surdo habilidades sociocognitivas para a aprendizagem, mas não são praticadas em sala de aula em virtude das limitações encontradas nas práticas do professor.

Pode-se afirmar que nos recursos lexicais em destaque há uma conjuntura semântica que indica a representação de afeto configurado pela insatisfação (MARTIN, 2000). A informante se mostra insatisfeita consigo, evidenciando não estar sendo capaz de apresentar o ensino correspondente ao esperado para que os educandos surdos possam aprender.

A forma como o informante se coloca encaminha o entendimento de que o sujeito se define profissionalmente com aspectos com valores que limitam o ensino em virtude da falta de capacitação. Sendo assim, seu discurso comunga da ideia de que, mesmo não encontrando caminhos para melhorar o quadro em que ele e seu aluno surdo se encontram, as práticas discursivas tornam-se capazes de travar uma luta hegemônica (FAIRCLOUGH, 2008) para que a situação não seja silenciada sempre.

Participar de cursos de formação continuada em um ambiente social onde não se tem qualquer instituição de ensino que possa ofertá-los não é tarefa simples. No entanto, independentemente de o professor estar ou não preparado para lecionar aos alunos que necessitam de atendimento específico, é atribuída ao profissional a incumbência de buscar mecanismos para tentar amenizar esse problema, tal como se nota nos excertos a seguir.

(20) A secretaria deveria disponibilizar formações para professores e materiais para trabalhar com esses alunos. (PROF. 8).

Em relação às atribuições dos órgãos estatais, uma delas é criar condições para minimizar as barreiras comunicativas e de aprendizagem entre professores e educandos surdos em sala de aula. Observando-se o trecho em destaque, nota-se que o professor se mostra engajado (MARTIN e WHITE, 2005), permitindo entender que as origens de suas atitudes o configuram como alguém conhecedor das atribuições dos órgãos estatais (nesse caso, a Secretaria Municipal de Educação de Coronel João Sá).

Por mais que o professor não conheça a Lei nº 10.436 (2002), mesmo assim se pode compreender que ele tem conhecimento, ainda que superficial, de que as instituições públicas devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva. Nota-se a percepção de que a explicação dada pelo professor representa os modos como os discursos da Lei influenciaram em relação às atitudes socialmente partilhadas (MELO, 2012).

Sendo assim, abre-se margem para entender que o professor não impõe em seu discurso uma ordem para que a secretaria de educação cumpra as atribuições dela em sua totalidade, mas sim propõe uma negociação, a qual é expressa por meio dos elementos lexicais “deveria disponibilizar”.

Na perspectiva de entender como o professor se sente quando o poder público deixa de cumprir seu papel, levando em consideração a presença do aluno surdo matriculado em classes regulares, onde não há profissional com formação para sequer se comunicar com alunos surdos, veja-se o discurso abaixo.

(21) Respeito ao professor sem receber nenhum tipo de estrutura lhe é obrigado a sentir o gosto amargo no seu âmago de saber que está fora das suas possibilidades o êxito a que foi incumbido. (PROF. 4).

Com base nos termos destacados acima, pode-se afirmar que o professor apresenta uma postura de engajamento, sendo solidário à situação do docente, pois, por muitas vezes não ter recebido qualquer suporte dos órgãos públicos, tem que assumir a função de lecionar a alunos surdos sem haver qualquer política de inclusão entre ambos.

A forma como o professor se posiciona não abre margem para negociar sentidos ou trilhar uma mudança em relação à situação em que se encontra. Dessa forma, fica compreendido que não resta alternativa ao professor para ensinar a alunos surdos senão com algum conhecimento que possua, ou então aceitar o educando em sala de aula, mas sem poder estabelecer qualquer comunicação ou fazer valer o direito de esse educando de aprender. A falta de comunicação entre os docentes e os alunos poderia ser minimizada se existissem cursos de formação disponíveis a eles.

Nesse caso, nota-se que há uma consolidação hegemônica de que o professor é vítima da falta de compromisso do poder público. Essa confirmação, quando se notam os aspectos semânticos “fora das suas possibilidades o êxito”, indica que os elementos sociais (RESENDE e RAMALHO, 2014) reforçam a falta de condições mínimas para se comunicar e ensinar.

Apesar de, na maioria dos discursos até então observados, se ter a percepção de que a maioria dos docentes tem apontado o sentimento de impotência por não ter conseguido atingir os objetivos para com o ensino de alunos surdos, há também quem discorde de que deve buscar alternativas para se ter uma situação distinta da que se encontra, conforme abaixo.

(22) É interessante frisar que Libras é uma extensão da pedagogia, porém não obrigatória, ou seja, não existe nada que obrigue a me especializar em tal área em detrimento a produção científica e projetos no qual dediquei e ainda me dedico. (PROF. 4).

Pode-se observar que o professor se vale do artifício de que não está obrigado a participar de cursos de aprimoramento para poder ter uma comunicação satisfatória entre aluno surdo e docente. Essa resistência por parte do docente é prejudicial especificamente ao educando surdo, uma vez que ele depende (e muito) das habilidades do professor tanto para poder se comunicar quanto para aprender os conteúdos.

Seria recomendável que o docente também buscasse ampliar seus conhecimentos, estudando a língua de sinais, porém, como a proposta de inclusão de pessoas surdas na escola deve estar respaldada pela presença do intérprete em Libras (DORZIAT et al., 2011), de fato, por mais que haja a recomendação para tal, o papel do município estará sendo cumprido quando o intérprete em Libras se fizer presente na sala de aula onde houver aluno surdo matriculado.

Como se pode observar até então nos demais discursos, os docentes demonstraram estar preocupados e propensos a aceitar algum tipo de incentivo por parte do poder público para que possam ter subsídios que viabilizem poderem melhorar as suas práticas em sala de aula quando houver aluno surdo matriculado nela.

Todavia, no trecho destacado no fragmento 22, o que se nota é um posicionamento distinto quanto a não estar apto a se sujeitar a ter que fazer algo com relação à questão de aprender uma língua comum para que possa se comunicar com quem é surdo.

Desse modo, esse princípio faz com que o professor tenha um posicionamento discursivo que pode ser atribuído a uma identidade individual (BAJOIT, 2006) em relação aos demais discursos mencionados até então. Isso nos leva a entender que o princípio central que explica a sua conduta está ciente dos direitos que possui como profissional.

Apesar de ser também vítima da situação, por não ter recebido qualquer formação nem ter condições de se qualificar, não tem como o professor negar a esse educando o direito de estar em sala de aula, tendo em vista que a garantia de matrícula na rede de ensino é um

direito. Todavia, ter consciência das limitações didáticas, bem como não aceitar fazer algum curso de reciclagem pedagógica, pode ser visto tanto como uma coisa boa ou ruim em relação ao profissional.

Na contramão de ter consciência quanto ao reconhecimento de que suas limitações pedagógicas são suficientes para oferecer um ensino de qualidade para alunos surdos, o depoimento abaixo traz uma proposta de sugestão para poder tornar os conhecimentos preconizados pelas escolas mais acessíveis.

(23) Acredito que a melhor forma de incluir esses alunos no processo educacional é a capacitação dos docentes e ter profissional especializado dentro da instituição para trabalhar com o aluno. (PROF. 6).

Como se pode observar no trecho em destaque acima, o professor comunga da ideia de que é necessário, sim, que docente esteja preparado para trabalhar com aluno surdo. Essa comprovação se dá por meio da percepção de que o sujeito do discurso está engajado (VIAN JR., 2010) com a situação de querer melhoria para a qualidade do ensino para surdos.

Nota-se, no verbo “acredito”, um posicionamento atitudinal no qual o informante se dirige ao leitor com a intenção de apontar uma sugestão para um problema recorrente.

Outro fator importante a ser ressaltado é que as práticas discursivas do professor nos remetem ao conceito de hegemonia (FAIRCLOUGH, 2008), uma vez que ele corrobora com as colocações feitas por outros docentes na pesquisa: a preparação docente é fundamental para minimizar as barreiras da comunicação entre aluno surdo e educador. Com professores preparados, pode-se intervir positivamente no processo de aprendizagem desse educando, incluindo, de fato, esse perfil de aluno no processo de ensino-aprendizagem.

É evidente que a língua de sinais é essencial para que se possa ter uma comunicação entre o professor e o aluno surdo. No entanto, não basta apenas o educando saber se comunicar nessa língua sem que mais integrantes do corpo escolar possam também conhecê-la. A respeito dessa questão, o depoimento abaixo traz uma importante reflexão.

(24) Neste momento da educação não adianta ter um interprete em sala de aula, pois, os mesmos ainda não tem o conhecimento da linguagem de sinais (Libra), ou seja, seria mais ‘um peixe fora d’água’ no ambiente escolar. (PROF. 1).

Os trechos destacados no excerto depoimento acima apontam para a percepção de que a não capacitação dos docentes é o principal meio a dificultar a questão da comunicação entre

professores e alunos surdos. Léxico-gramaticalmente, pode-se apontar, no trecho “não adianta”, os significados atitudinais relacionados a um posicionamento dialógico que remete a uma postura de engajamento (WHITE, 2005). Abre-se margem para o reconhecimento de que disponibilizar o intérprete de Libras para uma escola onde mais ninguém além dele conheça essa língua não surtirá o efeito desejado até que a grande maioria das pessoas possa ter um domínio básico.

A partir da colocação do docente, entende-se que para o professor não é mais um obstáculo, mas mais um “dos obstáculos”, uma vez que a questão comunicação passa a ter grande valia para a aprendizagem em um contexto onde as pessoas estão propícias à interação.

Desse modo, essa nova postura do professor em refletir sobre a importância de que nem somente a Libras garantirá resultado imediato com relação à comunicação entre ele e o aluno surdo demonstra que ele constrói “uma nova identidade e revela-se um sujeito que é ator de sua própria vida” (PEDROSA, p. 14, 2013), mas também que ele se mostra comprometido com a transformação nesse universo onde está inserido, sem priorizar a imediatez.

4.3 Comunicação e não-comunicação entre docentes e discentes

Comunicar-se é fundamental no meio social, uma vez que por meio da comunicação pode-se expressar emoções, receber informações e interagir com o meio social que nos cerca. Para tanto, a linguagem é o instrumento de que o homem faz uso para poder se fazer entender e compreender o outro.

Porém, não são todos os tipos de linguagem que são comuns e empregados pelos membros de uma sociedade. Alguns indivíduos nascem ou acabam se tornando um pessoa com deficiência, o que implica buscar alternativas de comunicação que não são comuns à maioria dos membros da sociedade (como é o caso da comunicação oral).

Por meio da linguagem, o homem modela os seus pensamentos, dando espiritualidade à sua vontade, bem como influenciando e se tornando capaz de ser influenciado no meio social. Possivelmente, a mesma probabilidade que há em a pessoa surda influenciar alguém ela também tem em poder ser influenciada, uma vez que, quando se comunica através dos sinais, torna-se detentora da verdadeira arte de se envolver em sentimentos únicos.

Baseando-se no princípio de que a comunicação é algo extremamente relevante a ser explorado em sala de aula com para a aquisição do conhecimento nesse ambiente, o excerto abaixo faz menção ao perfil do aluno surdo.

(25) O comportamento deste aluno não diferencia dos outros sem NE, como por exemplo, conversas paralelas da forma dele, ‘matar aula’, às vezes presta atenção nas aulas e outras vezes não. (PROF. 5).

Levando em consideração os pressupostos da LSF, pode-se afirmar que o professor faz menção, no trecho em destaque, ao aluno surdo, por meio de uma atitude que implica um julgamento por estima social (VIAN JR., 2010), uma vez que ele avalia o comportamento desse ser humano por meio de uma comparação do comportamento em sala de aula entre esse aluno surdo e os demais, que não são surdos.

Apesar de o educando surdo não se comunicar através do mesmo canal empregado pela maioria das pessoas de modo geral, o educando é referido pelo professor como uma pessoa com as mesmas potencialidades para se fazer entendido, visto que ele busca “conversas paralelas da forma dele”.

Por isso, o julgamento do professor apresenta uma estima social em relação ao seu aluno, salientando um caráter de normalidade do comportamento desse aluno por ser tido como uma conduta quando comparada à dos demais alunos que não são surdos.

Outro fator relevante quanto ao discurso do docente é que, mesmo ainda não havendo a comunicação através da Libras, os códigos empregados no contexto escolar entre aluno surdo e demais alunos não surdos são convencionados entre esse grupo de indivíduos, de modo que aquele que é minoria no grupo é entendido pelos outros. Supõe-se que o método de comunicação empregado nesse caso foi a Comunicação Total (GOLDFELD, 2002).

Percebe-se também que o informante não se posiciona quanto a entender ou não a forma de comunicação empregada entre o aluno surdo e os demais educandos. Levando em consideração o discurso do docente em relação ao que vivencia cotidianamente em sala de aula quanto à questão da comunicação com seu aluno, é possível afirmar que não há como vislumbrar uma possibilidade de transformação da realidade do sujeito surdo, uma vez que o professor não se posiciona de modo a trabalhar sobre estruturas (MELO, 2012), haja vista que as práticas cotidianas relativas a seu aluno aparentam não ser de interesse quanto à questão de querer transformá-las.

Seguindo a perspectiva de avaliar a conduta do educando surdo em sala de aula, mesmo que ele não se expresse oralmente, o fragmento a seguir faz menção a esse respeito.

(26) Observei o comportamento do mesmo dentro e fora da sala, muito imperativo. (PROF. 6).

Analisando o recurso léxico-gramatical destacado acima, nota-se, no discurso do professor, que ele se refere ao educando apresentando o relato de um fato: a conduta de seu aluno surdo em sala de aula diante dos demais educandos. O verbo “observei” indica o ato de um sujeito engajado, abrindo margem para uma negociação do sentido através do recurso de expansão dialógica. Desse modo, sua observação se refere a alguns momentos quando é mais comum notar a prevalência de determinada característica, devido ao fato de o aluno surdo se encontrar diante dos seus colegas de classe.

Essa expressividade indica que o professor está envolvido com a situação de seus alunos, aproximando-se dos fatos narrados em relação ao que ocorre em sala de aula.

No entanto, não se pode conceber que o docente está conseguindo quebrar a barreira da comunicação com seu aluno surdo, uma vez que este não conseguiu ainda aprender a sua primeira língua (conforme previsto na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014).

Assim, pode-se afirmar que as práticas discursivas do professor podem consolidar uma visão hegemônica (FAIRCLOUGH, 2008), caracterizando o aluno surdo como alguém que, devido ao seu comportamento imperativo, torna-se complexo intermediar a comunicação com ele.

Porém, há quem diga que as práticas do aluno surdo em sala de aula enveredam para uma conduta que satisfaz às expectativas do professor, mesmo que a comunicação não seja algo patente ainda entre eles, tal como se pode conferir no fragmento a seguir.

(27) Tem um bom comportamento, tanto na sala de aula como no recreio, adora brincar com os colegas. (PROF. 8).

Pode-se afirmar que o professor se refere ao educando surdo fazendo uma avaliação positiva. Uma vez que ele avalia o comportamento do educando, valorizando aspectos éticos da pessoa, entende-se que o educador faz um julgamento de estima social (MARTIN e WHITE, 2005), à medida que essa conduta social do educando o torna uma pessoa aceitável e agradável de se conviver com ela.

A consolidação de que o docente está engajado é confirmada no item lexical “adorar”, dando a conotação de que os significados interpessoais quanto ao aluno são representados por processos mentais de afeição em relação às práticas sociais (MAGALHÃES, 2005).

Sendo assim, mesmo que o objetivo principal da comunicação entre professor e alunos surdos não seja atingido em sala, outras práticas sociais exercidas pelo educando o colocam na condição de indivíduo de ‘boa conduta’, visto que as ações praticadas no ambiente escolar estão em conformidade com o que se espera de qualquer aluno.

Abordando a questão da comunicação como marco preponderante a ser priorizado no ambiente escolar, mas como desafio ainda a seguir rumo à superação, o discurso abaixo mostra uma alternativa buscada para amenizar a situação da falta de entendimento em meio à ausência de uma língua comum a professor e aluno surdo na escola.

(28) Hoje já consigo estabelecer um diálogo através de gestos e sinais que a família usa para se comunicar com ele. (PROF. 7).

Mesmo ainda não tendo um código linguístico formal empregado no ambiente escolar entre docente e educando surdo, o professor se vale dos “gestos” e “sinais” estabelecidos no meio familiar desse indivíduo para que se faça ser entendido.

Desse modo, constata-se que o professor é um sujeito engajado (MARTIN e WHITE, 2005), pois, se há algum tipo de comunicação nesse ambiente (consigo estabelecer um diálogo), é porque seus esforços são maiores do que as barreiras encontradas.

É relevante destacar que, mesmo em um ambiente de desafios aparentemente insuperáveis, pode-se notar que as manifestações discursivas do professor vão de encontro ao padrão hegemônico de atender prioritariamente aos demais alunos que são surdos. Essa postura do docente enaltece o caráter emancipatório (GOMES, 2016).

Portanto, se levarmos em consideração que o profissional está na busca constante para poder vencer os desafios, conseqüentemente entende-se que ele não está satisfeito com as limitações enfrentadas. Esses esforços para superar as barreiras profissionais asseguram não apenas o seu desenvolvimento profissional, mas também fazem com que ele esteja em busca da identidade desejada (BAJOIT, 2006).

Quanto à questão das disciplinas em que se tem mais facilidade para ministrar aula, o excerto abaixo ressalta qual delas se torna menos complexa para que seus conceitos sejam entendidos.

(29) Em relação às disciplinas tenho mais facilidade de ensinar matemática, pois, essa é possível a compreensão através de gestos. (PROF. 7).

O depoimento acima, especificamente no trecho em destaque, é introduzido pelo ver ‘ter’, mas não com sentido de possuir, e sim com a conotação de ‘sentir’. Isso atesta que o informante se posiciona com um grau de intensidade para graduar uma qualidade (SOUZA, 2010). Nesse caso, o elemento lexical “facilidade” é empregado para se referir à sensação de sentir satisfação positiva quanto às suas práticas ao lecionar matemática para o aluno surdo.

Essa percepção de estar sendo entendido pelo seu aluno surdo em algumas ocasiões, como no caso de quando está lecionando conteúdos de matemática, é uma representação do retorno que se nota quanto à questão da aprendizagem desse aluno. Tais características mostram que o engajamento nessa missão indica que ele satisfaz aos anseios da identidade comprometida (BAJOIT, 2006).

Todavia, apesar de haver uma percepção de aprendizagem quanto à disciplina de matemática, ainda não se percebe o respaldo da presença do intérprete de Libras em sala de aula (DORZIAT et al., 2011). Assim, outros conhecimentos relacionados a outras disciplinas não relacionadas ao campo das ciências exatas deixam de ser cumpridos.

Já o excerto a seguir vai apontar que o professor não sente quaisquer dos seus alunos serem entendidos em sala de aula.

(30) Observei a dificuldade que encontrava em transmitir conteúdo e me comunicar com o mesmo. (PROF. 6).

A partir da observação dos trechos em destaque no texto acima, mostra-se que o informante se depara com uma situação que não satisfaz a qualquer possibilidade de ter as suas expectativas profissionais satisfeitas, uma vez que a falta de comunicação era uma realidade constante no ambiente.

Cabe destacar a não percepção, no discurso do informante, quanto à tentativa de fazer com que haja uma transformação ou emancipação (GOMES, 2016) do fenômeno social recorrente dentro do ambiente escolar. Essas práticas não transformadoras por parte do docente fazem com que a situação de prováveis mudanças seja menos provável, uma vez que a ‘voz’ passa a ser representada quando o professor, ciente das dificuldades que ambos enfrentam, faz jus ao que está previsto em Leis.

4.4 Um entrelace dos depoimentos dos docentes com aspectos de identidade linguística

Durante o percurso deste estudo, trabalhou-se com uma análise que se sustentou principalmente na Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2008), tendo como aparato maior a Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso – ASCD (PEDROSA, 2012) e o estudo da materialidade linguística através da Linguística Sistêmico-Funcional. Além desses tópicos base analisados nos depoimentos dos docentes que lecionaram a alunos surdos no ano de 2015, poderia ser uma forma mais específica e já condizente com os trabalhos em ACD (FAIRCLOUGH, 2001, 2003). No entanto, a abertura existente nos estudos do discurso sobre os processos de subjetivações nos motivou, também, a fazer uma análise na perspectiva do Indivíduo, do Sujeito e do Ator, proposta pela ASCD (PEDROSA, 2012), a partir de um diálogo com a SMS (BAJOIT, 2006; 2009).

Viu-se que, no contexto da pesquisa, os professores que informam os dados comungam da ideia de que não apenas os próprios alunos surdos, mas também os docentes deles, carecem de atendimento educacional. No caso dos primeiros, o ideal seria, preferencialmente, a presença do intérprete em Libras, enquanto que, para os últimos, eles mesmos recomendam o apoio majorado das entidades governamentais (Secretarias, ONGs, Instituições).

Constatamos que, quando os professores manifestam suas angústias em relação ao que os educandos surdos passam em sala de aula, de acordo com os estudos de Bajoit (2006), isso encontra-se, muitas das vezes, na esfera da identidade comprometida, principalmente no depoimento 2 (“Chega a ser agonizante”) e no 29 (“tenho mais facilidade de ensinar matemática”).

Desse modo, percebe-se, nas representações dos profissionais, as características que os colocam na esfera da identidade comprometida (BAJOIT, 2006), porque eles demonstram estarem preocupados profissionalmente, como cumprimento dos “compromissos identitários que assumiu para consigo próprio e que encontra concretamente a realizar nas suas condutas, através das suas relações com os outros, das suas lógicas de acção” (BAJOIT, 2006, p. 181).

O que está em jogo para eles não são somente as dificuldades que apresentam cotidianamente, mesmo que de método próprio, para superar tanto as barreiras da comunicação como também as da aprendizagem, como consta no depoimento 29.

Desse modo, verificando o papel do professor no seu ambiente de trabalho, apesar de não dar conta de atender às necessidades dos educandos surdos, nota-se que suas ações

resultam na reiteração de que “A identidade pessoal é o resultado, sempre provisório e evolutivo, de um trabalho do ser humano sobre si mesmo, a que chamamos ‘trabalho do sujeito’ ou ‘auto-gestão relacional’ ou, ainda, ‘trabalho de construção identitária’” (BAJOIT, 2006, p. 174). Sendo assim, segundo a visão dos profissionais, a família da pessoa surda tem papel imprescindível não só no processo de comunicação, mas também na transmissão dos valores culturais que ele receberá, uma vez que é no convívio familiar que ele está mais propenso a se relacionar com maior ênfase.

Definir a cultura surda não é tarefa simples. São diversos os conceitos que podem vislumbrá-los, dentre os quais o de que esse perfil de indivíduos integra um movimento social identificado como membro de uma minoria linguística, geralmente opondo-se às ideologias das culturas dominantes.

Salvo algumas exceções, os surdos convivem, de modo geral, harmonicamente com grandes diferenças, e uma delas é a linguística. Enquanto muitos dos direitos políticos e sociais não são garantidos na prática, os surdos, que poderiam se entregar ao comodismo social, vêm lutando contra os estereótipos sociais que procuram colocá-los na condição de deficientes.

Diante dessa abordagem, pode-se evidenciar que os surdos são apontados pelos seus professores como pessoas com conduta adequada quando comparados aos demais educandos não surdos, que são colegas de turma na sala de aula. Esse tipo de apontamento foi encontrado no depoimento 25 (“O comportamento deste aluno não diferencia dos outros”) e no 27 (“Tem um bom comportamento”). Esses aspectos encontrados nos alunos surdos, apontados pelos seus docentes, dialogam com os pressupostos de Bajoit (2006, p. 173), que ressalta que é “[...] o trabalho de construção das identidades individuais que constitui o princípio central de explicação das condutas sociais”. É essa conduta comportamental dos educandos que é demonstrada como critério que satisfaz aos professores. A partir desse pressuposto do autor, pode-se apontar que os educandos surdos atendem aos critérios estabelecidos na identidade desejada, porque a imagem que os professores têm de seus alunos surdos preenche o que deve ser feito “para assegurar o seu desenvolvimento” (Bajoit, 2006, p. 179).

Nesse sentido, pode-se apontar que os professores de alunos surdos demonstraram a construção de identidades individuais como fruto de reflexos sociais a que estão expostos, e não de uma opção própria tomada a partir de uma decisão particular pelos próprios sujeitos surdos.

Sendo assim, as constatações práticas apontadas nos depoimentos dos professores apontaram que as realizações pedagógicas para pessoas surdas ainda não foram cumpridas por conta de os profissionais e os surdos não terem o apoio necessário preconizado nas Leis.

É com base nesses processos de apontamentos de pontos de vistas que os docentes indicaram que as propostas da ASCD ganham notoriedade, visto que os docentes vivenciaram constantemente tensões, e estas “interpelam o sujeito a fim de desenvolver um trabalho de auto-gestão que o orienta para a construção do ‘eu’, em um processo de escolhas do que lhe convém na atual circunstância a fim de (re)modelar sua ‘imagem’” (PEDROSA, 2012b, p. 6-7).

No caso do contexto da pesquisa, a situação da comunicação torna-se mais preocupante, segundo a percepção dos docentes, uma vez que, apesar de haver indícios de que ela – a comunicação – aconteça no contexto escolar (conforme indicam nas colocações 28 e 30), não termina por se constituir de forma efetiva e necessária para que os conhecimentos formais ministrados pelos docentes sejam, de fato, compreendidos pelos alunos.

Como a comunicação entre as pessoas surdas e os docentes sempre esteve reduzida a pequenos gestos estabelecidos com a família, esse auxílio das pessoas que convivem com os surdos fora da escola é tomado como primordial no processo para entendimento de algumas demonstrações socioculturais, haja vista que eles, os surdos, costumavam se representar através de seus gestos e expressões.

Esses esforços dos professores para se fazerem entender e serem entendidos pelos alunos surdos indicou que o processo de Comunicação Total (GOLDFELD, 2002) foi o que mais se aproximou de ocorrer dentro do contexto escolar. Todavia, ele não contribui tal como se fosse empregada a Língua Brasileira de Sinais. Essas indicações foram apontadas pelos informantes nos depoimentos 13 (“esses alunos deveriam ter acompanhamento e aulas de libras desde o primeiro ano de estudo”) e 15 (“ambas as partes sejam desprovidas de conhecimento de Libras?”). Esses pensamentos dos professores coadunaram-se com o pensamento de Dorziat (et al., 2011), de que a proposta de inclusão de pessoas surdas só acontece quando essa língua passa a fazer parte do cotidiano escolar, principalmente com a presença do intérprete.

Assim, para que a inclusão de pessoas surdas de fato viesse a acontecer, nada mais justo do que propor a presença do intérprete em Libras para mediar o entendimento, por parte do aluno surdo, daquilo que os docentes explanam.

Além de concordarem com a ideia de que a presença do intérprete em Libras seria de suma relevância para que os surdos possam lograr êxito no que se refere à aprendizagem escolar, percebe-se também nos docentes que eles reconheceram não só a importância da presença do intérprete em sala de aula, mas também da família (consolidado no depoimento 7 – “é preciso não só incluir o aluno portador da necessidade, como também a família”).

Esse último posicionamento indicou o alinhamento que coloca suas opiniões na condição de conformidade com a esfera da identidade comprometida (Bajoit, 2006), visto que apresentam compromissos relacionados tanto ao que possuem para consigo quanto à realização de vontades em relação às que os outros têm para com o sujeito surdo.

Depoimentos como esse tornam possível vislumbrar a possibilidade de transformação das práticas nas ações dos professores e, conseqüentemente, repercutir positivamente na vida de quem depende de uma forma distinta para se comunicar (como é o caso dos surdos). Esses impactos de representatividade no meio social indicam que os docentes estão a um salto de proporcionar mudanças na vida daqueles que têm seus direitos cerceados. Mas vale destacar que esse progresso não foi possível ainda porque, mesmo sobrando vontade em alguns professores, faltou suporte dos órgãos responsáveis, como indicado no depoimento 8 ([...] “a incapacidade dos órgãos responsáveis em dá suporte em preparar os professores para trabalhar com estes alunos especiais, [...]”).

Além de contemplar o comprometimento pessoal apontado por Bajoit (2006) como indivíduo da identidade comprometida, aponta-se que ele é conseqüente, visto que muitas vezes suas atitudes não os favorecem, mas, ao ser escolhido, esse sujeito não desiste e persevera na sua busca. Essa busca em tentar dar uma condição de comunicação aos alunos surdos foi salientada por alguns professores, como no depoimento 28 (“Hoje já consigo estabelecer um diálogo através de gestos e sinais que a família usa para se comunicar”).

Entretanto, também foi possível apontar que nem sempre os professores lograram êxitos no que se refere à comunicação com seus educandos surdos. Nesse sentido, aponta-se que a falta de comunicação implicou a preocupação do profissional no quesito ensino, visto que a comunicação interfere diretamente no resultado de seu trabalho, o que é pontuado no depoimento 28 (“Observei a dificuldade que encontrava em transmitir conteúdo”).

Bajoit (2006) afirma que, ao longo da trajetória de vida, o indivíduo é movido por muitas tensões, e estas os acompanham enquanto vivo ele estiver. Para tanto, resta tentar adaptar os compromissos identitários com relação às suas próprias expectativas e às dos outros.

Dessa maneira, para apresentar, manifestam-se e se posicionam socialmente a partir daquilo que experienciam cotidianamente. Nesse sentido, vê-se que os sujeitos apontaram suas resignações tanto com a falta de suporte por conta de a família não cobrar do poder público o cumprimento dos direitos das pessoas surdas, conforme o depoimento 4 (“Notei também que a família desse aluno não tem conhecimento dos seus direitos”), o 5 (“A família nunca me procurou e acredito que nem procurou os gestores da escola”) e o 12 (“Em inúmeros casos a própria família também é desprovida deste conhecimento fundamental”), como também em relação a si, o que é indicado no depoimento 18 (“A deficiência é minha por não estar capacitada para trabalhar com ele”) e no 19 (“Enquanto professora tenho ficado angustiada por perceber que o aluno tem potencialidades de aprender”).

Assim, nota-se que os sujeitos podem viver momentos de tensão, mediante a dualidade entre o conformismo e o desvio. Nos casos supracitados, prevaleceram sujeitos que tanto procuraram adaptar as condições aos conhecimentos que possuem tanto para orientar os familiares dos educandos surdos no que se refere aos direitos que possuem quanto se resignaram consigo mesmos por não conseguirem atender aos próprios anseios de docentes.

Isso ressalta que ele se opõe plenamente à concepção pleiteada por Bajoit (2006), no que diz respeito à esfera da identidade comprometida para se tornar um indivíduo que corresponde a não estar inserido na esfera dicotômica do sujeito rebelde, rejeitando as expectativas dos outros, mesmo correndo o risco de desaprovação social e contrariando seus próprios desejos.

Sendo assim, as justificativas para as afirmações dos professores perpassaram tanto a questão do próprio conhecimento que têm ou venham a ter posteriormente para se comunicarem na língua oficial dos surdos quanto à questão de entenderem que o processo de avaliação para pessoas surdas deve ser relativizado (BOTELHO, 2015), principalmente a partir da proposição de métodos distintos daqueles empregados para alunos não surdos. Para tanto, o poder público precisa fazer valer as diretrizes próprias alinhadas ao que está previsto nas Leis, o que garantirá a preservação da identidade dos mesmos no contexto da pesquisa.

5 APRESENTANDO ALGUMAS CONCLUSÕES

Apresentar as possibilidades de ensino que venham a promover uma educação com condições de aprendizagem para os alunos e que surtam efeitos satisfatórios a esses sujeitos matriculados em classes regulares de ensino tem sido um desafio imenso para os professores. Não são poucas as barreiras que os docentes enfrentaram, mas boa parte delas seria superadas se houvesse a mediação comunicativa entre docentes e alunos surdos no espaço escolar. Somente quando ambos conseguem ser entendidos torna-se possível haver interação e, conseqüentemente, aprendizagem. Para isso, o passo primordial seria que os docentes tivessem condições de se comunicar na língua materna dos surdos ou que houvesse a presença de um intérprete em Libras em sala de aula, a fim de que fosse possível aos surdos fazerem aquilo que os docentes expressam oralmente, por meio do que o intérprete transmite.

A seguir, refletindo sobre as questões de pesquisa e os objetivos traçados, são apresentadas as considerações.

1) Como ocorre a comunicação entre professores e alunos surdos que não dominam a Libras?

Deu para perceber que os informantes da pesquisa apresentaram falta de qualificação para se comunicar na língua materna dos surdos não porque não buscaram se qualificar ou por falta de vontade própria, mas por perceberem estar no poder público a responsabilidade de promover e manter a garantia e a aplicabilidade das principais políticas públicas que tornam viável a participação de seus profissionais nesse tipo de evento. Desse modo, restou a eles apenas assumir suas fragilidades profissionais, ao ponto de não terem receio de contar o que passam diante dos educandos surdos (às vezes julgando-os como deficientes).

Mesmo em meio à insatisfação consigo por não atenderem às condições específicas para atuarem lecionando para alunos surdos, foi possível notar que sobram nos informantes manifestações de compromisso pessoal e profissional, ratificando a concepção de que se esforçavam ao máximo para verem cumpridos os direitos necessários para transformar as condições de comunicação e de aprendizagem de seus alunos surdos.

Em meio a essas dificuldades de comunicação em sala de aula, uma das alternativas que os informantes demonstraram ser mais viável para entender e se fazer entendidos em algumas situações de sala de aula foi procurar a família para que passasse os principais gestos estabelecidos entre ela e o aluno surdo. No entanto, esses sinais, na grande maioria das vezes, não atendem aos princípios da Libras. E como a maioria dos termos discutidos na educação

formal em sala de aula não são assimilados através dos gestos caseiros, dificilmente os conceitos da educação formal foram assimilados pelos educandos surdos.

Foi percebido que não houve uma estratégia regular e específica de comunicação entre professores e alunos surdos, mesmo porque as possibilidades de se fazer entendidos através de pequenos gestos foram muito reduzidas em termos de resultado. Ainda que a Libras seja a língua mais adequada para se comunicar com pessoas surdas, esses poucos 'diálogos' entre professores e alunos surdos, no contexto da pesquisa, aproximam-se dos conceitos pressupostos pela Comunicação Total, principalmente porque alguns docentes tiveram como suporte somente a contribuição da família para estreitar a relação entre discente surdo e professor em sala de aula.

Portanto, nota-se que as discussões trazidas acerca do primeiro questionamento não só respondem à pergunta da pesquisa, como também abrangem o primeiro dos objetivos propostos na pesquisa: sinalizar as possíveis estratégias de comunicação utilizadas entre professores e alunos surdos em sala de aula.

2) De que forma os professores interpretam/realizam as Leis de inclusão em relação aos alunos surdos?

Nos depoimentos dos professores que falaram não apenas da realidade de um determinado ambiente, mas também sobre como a família dos educandos pode trazer contribuições para o ambiente de sala de aula, um dos problemas que ficou ressaltado foi que os familiares não faziam valer o que está previsto em Leis.

Essas experiências apontam que em sala de aula há a necessidade de se fazer valer as suas sugestões previstas nas leis, pois não há nenhuma inferência por parte do poder público para garantir o cumprimento do que deve ser atendido quanto à comunicação adequada para pessoas surdas.

Outro ponto relevante que foi possível apontar nos depoimentos dos docentes é que, mesmo diante das dificuldades de comunicação entre docente e educandos surdos, a maioria dos informantes comunga da ideia de que não há como os educandos surdos aprenderem o que é ensinado pelos seus respectivos professores através de métodos de comunicação que se limitem apenas ao emprego da oralidade, uma vez que a comunicação oral não costuma atender maioritariamente aos princípios de aprendizagem de quem não tem como ouvir.

Por isso, mesmo sem conhecimento da Libras, prevaleceu entre eles o entendimento de mudança no ensino para surdos no ambiente em que trabalham. Para isso, apontam a língua de

sinais como de importante valia, mas como uma realidade distante de ser constatada em seu contexto de trabalho.

Eles entenderam que não há como se fazer uma transformação no ensino para pessoas surdas se não incluir a família desses indivíduos no âmbito da língua de sinais. Se todos os integrantes da convivência social que se relacionam com os surdos fora do ambiente de sala de aula também estiverem ‘dialogando’ na língua materna deles – dos surdos –, amplia-se o leque de possibilidades de se fazer entender e ser entendidos, uma vez que serão mais pessoas em interação na língua dos surdos.

Mas, para isso acontecer, os docentes mais uma vez ressaltaram a necessidade de cobrar do poder público o cumprimento do que está previsto nas leis, como uma forma de fazer valer as políticas públicas para esse perfil de indivíduo.

Atendendo ao segundo objetivo da pesquisa – analisar os discursos de atitudes dos professores de alunos surdos diante das Leis de inclusão –, entende-se que os professores desses alunos surdos ratificaram em seus depoimentos a relevância tanto da presença do intérprete de Libras em sala de aula como também a importância de capacitar os próprios docentes para atuarem com esses educandos.

3) Quais os posicionamentos pessoais dos professores quanto à (sua) capacitação e preparação para atender à educação inclusiva no tocante à preparação para trabalhar com alunos surdos?

Foi percebido que os informantes da pesquisa não buscaram se qualificar apenas por causa da falta de vontade própria ou por conta de não se sentirem na obrigação de se aperfeiçoar para atender às necessidades específicas de comunicação em sala de aula, mas por conta de o poder público não promover a oferta de políticas públicas que tornassem viável a participação de seus profissionais nesse tipo de evento. Desse modo, restou a eles apenas assumir suas fragilidades profissionais, a ponto de não terem receio de contar o que passam diante dos educandos surdos.

Através das práticas discursivas dos professores, foi possível notar que houve tentativas de romper com o paradigma do que está posto nas Leis, principalmente no sentido da necessidade de conhecerem a língua de sinais para se comunicar com seus alunos surdos, mas isso nunca foi cumprido devido à falta de compromisso que o sistema governamental tem para com a inclusão.

Desse modo, as vozes dos docentes mostraram muito mais do que o descumprimento dos direitos de uma minoria linguística em sala de aula: elas acabaram enaltecendo a sensação de emancipação em meio ao não respeito dos direitos dos surdos.

Mesmo em meio à insatisfação consigo por não satisfazerem às condições específicas para lecionar a alunos surdos, foi possível notar que sobraram, nos depoimentos, manifestações de compromisso pessoal e profissional, ratificando a concepção de que os docentes procuram ver cumpridos os direitos necessários para transformar as condições de comunicação e de aprendizagem de seus alunos surdos.

Foi através dos depoimentos dos professores que se teve não apenas noção de uma realidade vivenciada em um determinado ambiente, mas também que falaram pela família e pelos educandos, uma vez que foi demonstrado que era costume os discentes e, mais especificamente, os familiares não cobrarem os direitos daqueles.

Respondendo ao último questionamento da pesquisa, entende-se que as formas como os docentes indicaram vivenciar as experiências em sala de aula apontam que há a necessidade de se fazerem valer também as suas sugestões, pois eles têm conhecimento de causa e autoridade mais do que suficiente para manifestar suas concepções sobre o assunto abordado na pesquisa. Isso indica que o terceiro objetivo da pesquisa – identificar os aspectos de responsabilidade pessoal nos depoimentos dos professores quanto à capacitação para lidar com alunos surdos – fora atendido.

Portanto, destaca-se que a pesquisa contribuiu para que tornasse as vozes dos professores ouvidas pela sociedade, mostrando que as condições de comunicação entre docentes e alunos surdos no município de Coronel João Sá praticamente não atenderam a quaisquer princípios inerentes à educação formal, conforme expressaram as dificuldades enfrentadas nas suas realidades sociais no contexto específico de sala de aula.

Concluimos a pesquisa destacando que os depoimentos dos docentes puderam ‘falar pelos surdos’ não só reivindicando os direitos negados a estes indivíduos por instituições que têm o dever de garantir o que é previsto nas legislações, mas principalmente puderam trazer à sociedade exterior à escola a constatação de que haverá sempre ‘vozes’ que gritarão pelos direitos dos surdos e que cobrarão de quem tem a obrigação de zelar pela manutenção de políticas públicas que garantam os direitos desses educandos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fabíola Sartin Dutra Parreira. Atitude: afeto, julgamento e apreciação In: VIAN JR., Orlando Vian; SOUZA, Anderson Alves de; ALMEIDA; Fabíola A. S. D. P. **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade**. São Carlos – Pedro & João Editores, 2010.

ALMEIDA, Fernando José de. Política pública de inclusão de minorias e majorias. In: LODI, Ana Claudia B. (org.). **Letramento e minorias**. 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 81-87.

ASPILICUETA, Patrícia; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Educação de surdos: a inclusão escolar do ponto de vista linguístico. In: BAGAROLLO, Maria Fernanda; FRANÇA, Denise Fernanda. **Surdez, escola e sociedade: reflexões sobre Fonoaudiologia e Educação**. Rio de Janeiro: Wak, 2015, p. 47-64.

BAJOIT, Guy. **Tudo muda: proposta teórica e análise de mudança sociocultural nas sociedades ocidentais contemporâneas**. Ijuí – RS: Unijuí, 2006.

BARBOSA, Mônica de Gois Silva. **O mecanismo da coerência na produção escrita de surdos: foco no vestibular 2011 da UFS**. São Cristóvão, 2011. Dissertação de mestrado em Letras – UFS – Universidade Federal de Sergipe.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BRASIL. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Unesco, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, 2002.

_____. **Decreto Nº 5.626, De 22 de Dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 24/11/2015.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 27/06/2016.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e a educação de surdos. São Carlos – SP: EdUFSCar, 2014, p. 37-62.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. 3ª. Edição. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CRUZ, Cândida Luísa Pinto. **Tessitura da inclusão na Universidade Federal de Sergipe:** múltiplos olhares. São Cristóvão, 2016. Dissertação de mestrado em Educação – UFS – Universidade Federal de Sergipe.

DAMACENO, Taysa Mércia dos Santos Souza. **Sujeitos e atores sociais nas representações discursivas de docentes da rede estadual de ensino em Sergipe:** uma análise crítica em tempos de Ideb. Natal, 2013. Tese de doutorado em Estudos da Linguagem – UFRN – Universidade Federal do rio Grande do Norte.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico.** 1 ed. 8.reimpr. – São Paulo: Atlas, 2011.

DIAS, Marília Silva. **Letramento de surdos em língua espanhola:** uma construção possível?. São Cristóvão, 2015. Dissertação de mestrado em Letras – UFS – Universidade Federal de Sergipe.

DIJK, Teun A. van. **Discurso e poder.** 2ª ed. São Paulo, Contexto, 2015.

_____. **Cognição, discurso e interação.** 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

DORZIAT, Ana; ARAÚJO, Joelma Remigio de; SOARES, Filipe Paulino. O direito dos surdos à educação: que educação é essa? In: DORZIAT, Ana (org). **Estudos surdos:** diferentes olhares. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 19-60.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Unb, 2008.

FELIPE, Tanya A. **Libras em Contexto:** Curso Básico. 8ª ed. Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2007.

FERNANDES, Priscila Dantas. **A inclusão dos alunos surdos e/ou deficientes auditivos nas disciplinas do centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal de Sergipe.** São Cristóvão, 2014. Dissertação de mestrado em Ensino de Ciência e Matemática – UFS – Universidade Federal de Sergipe.

FRANCO, Telma. **Bullying contra surdos:** a manifestação silenciosa da resiliência. Curitiba: Appris, 2014.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Prexus, 2002.

GOMES, Maria Carmen Aires. **Identidades de gênero no movimento funk: um estudo explanatório crítico de notícias jornalísticas brasileiras**. Ilha do Desterro v. 69, nº1, p. 183-199, Florianópolis, jan-abr 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LACERDA, Cristina. B. F. de. **Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LEAL, Maria Christina Diniz. A análise de discurso crítica na Universidade de Brasília: uma homenagem a Izabel Magalhães. In: SATO, Denise Tamaê Borges; JÚNIOR, José Ribamar Lopes Batista (Orgs.). **Contribuições da análise de discurso crítica no Brasil: uma homenagem à Izabel Magalhães**. Campinas – SP: Pontes, 2013, p. 387-396.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MAGALHÃES, Célia. A Análise Crítica do Discurso enquanto Teoria e Método de Estudo. In: MAGALHÃES, Célia (org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001, p.14-30.

MAGALHÃES, Izabel. **Análise do discurso publicitário**. Revista da Abralin, vol. 4, nº 1 e 2, p. 231-260. Dezembro de 2005.

MELO, Iran Ferreira de. Por uma análise crítica do discurso. In: MELO, Iran Ferreira de (org). **Introdução aos estudos críticos do discurso: teoria e prática**. Campinas – SP: Pontes Editores, 2012. p. 53-98.

_____. Iran Ferreira de. **Análise Crítica do Discurso: modelo de análise linguística e intervenção social**. Revista Estudos Linguísticos: São Paulo, 40 (3): p. 1335-1346, set-dez 2011.

NOVAES, Edmarcius Carvalho. **Surdos: educação, direito e cidadania**. 2º ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

OLIVEIRA, Daisy Mara Moreira de. **Os surdos de Aracaju: observação do discurso cultural e identitário dentro do contexto social ouvinte**. São Cristóvão, 2012. Dissertação de mestrado em Antropologia – UFS – Universidade Federal de Sergipe.

ORMUNDO, Joana da Silva. Análise social, linguagem e globalização: uma abordagem transdisciplinar da Análise de discurso crítica. In: VIEIRA, Josenia Antunes; BENTO, André Lúcio; ORMUNDO, Joana da Silva. **Discursos nas práticas sociais: perspectivas em multimodalidade e em gramática sistêmico-funcional**. São Paulo: Annablume, 2010.

OTTONI, Maria Aparecida Resende; LIMA, Maria Cecília de. **Discursos, identidades e letramentos: abordagens da análise de discurso crítica**. São Paulo: Cortez, 2014.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. **Análise Crítica do Discurso:** uma proposta para a Análise Crítica da Linguagem. EURJ: 2004. Disponível em <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/3/04.htm>>.

_____. **Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD):** contribuição aos estudos das identidades e dos sujeitos. UERJ, 26 – 31 de agosto de 2012. Disponível em <www.ascd.com.br>.

_____. **Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD):** uma corrente para fazer Análise Crítica do Discurso. Parte 1: Herança teórica da Sociologia (Aplicada) para a Mudança Social. Natal: UFRN, 2012. Disponível em <www.ascd.com.br>.

_____. **A Socioanálise e a Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso:** caminhos de análise em Análise Crítica do Discurso. Trabalho apresentado na mesa-redonda da ABRALIN: Análise Crítica do Discurso e os caminhos de análise. VIII Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística. Natal: UFRN, 30/01 – 02/02/2013.

PEREIRA, Simone Lorena da Silva. **Mídias comunicacionais e educacionais na pedagogia surda:** proposição do *Stood-On* como modelagem de ambiente de aprendizagem. São Cristóvão, 2016. Dissertação de mestrado em Educação – UFS – Universidade Federal de Sergipe.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 51-74.

QUADROS, Ronice Müller. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

RESENDE, Viviane. Análise de discurso crítica como interdisciplinar para a crítica sócia: uma introdução. In: MELO, Iran Ferreira de (org). **Introdução aos estudos críticos do discurso:** teoria e prática. Campinas, SP: Pontes, 2012. p. 99-111.

RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de Discurso Crítica e Realismo Crítico.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

RESENDE, Viviane; RAMALHO, Viviane. **Análise do discurso crítica.** 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, Poder e Educação de Surdos.** Manaus: INEP, 2002.

SANTOS, Alex Reis dos. **Comunicação e facebook:** a produção de conhecimento na mão do aluno surdo. São Cristóvão, 2016. Dissertação de mestrado em Educação – UFS – Universidade Federal de Sergipe.

SANTOS, Almir Barbosa dos. **O suporte digital no ensino de língua portuguesa para a comunidade surda:** o caso da obra “as aventuras de Pinóquio em língua de sinais/português”. São Cristóvão, 2016. Dissertação de mestrado em Letras – UFS – Universidade Federal de Sergipe.

SEIXAS, Catharine Prata. **Instituto Nacional de Educação de Surdos e a formação para professores surdos em Sergipe (1959-1961)**. São Cristóvão, 2015. Dissertação de mestrado em Educação – UFS – Universidade Federal de Sergipe.

SILVA, Valéria Simplício da. **A implementação da Língua Brasileira de Sinais como disciplina curricular obrigatória na Universidade Federal de Sergipe**. São Cristóvão, 2015. Dissertação de mestrado em Educação – UFS – Universidade Federal de Sergipe.

KAUCHAKJE, Samira. “Comunidade surda”: As demandas identitárias no campo dos direitos, da inclusão e da participação social. In: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria. **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. 2ª edição. São Paulo: Plexus, 2003, p. 57-76.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva socio-historica sobre a educação e a psicologia dos surdos. In: Carlos Skliar. (Org.). **Educação & Exclusão**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1997a, v. 1, p. 105-155.

SOUZA, Anderson Alves de. Gradação: força e foco. **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade**. São Carlos – Pedro & João Editores, 2010.

SOUZA, Iranilde dos Santos Rocha. **Estratégias e metodologias para o ensino de língua portuguesa para surdos em Aracaju/SE**. São Cristóvão, 2016. Dissertação de mestrado em Educação – UFS – Universidade Federal de Sergipe.

SOUZA, Regina Maria de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 163-188.

_____. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 7-15.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História**. Florianópolis, 2008. Tese de Doutorado em Educação – UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina.

_____, Karin. **História da educação de surdos**. Material de estudos da disciplina História da Educação dos Surdos. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura em Letras - LIBRAS na modalidade à distância (2009).

VIAN JR., Orlando; SOUZA, Anderson Alves de; ALMEIDA; Fabíola A. S. D. P. **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade**. São Carlos – Pedro & João Editores, 2010.

VIAN JR., Orlando. O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. In: VIAN JR., Orlando Vian; SOUZA, Anderson Alves de; ALMEIDA; Fabíola A. S. D. P. **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade**. São Carlos – Pedro & João Editores, 2010.

VILELA, Cristiano das Neves. **Gênese da educação de surdos em Delmiro Gouveia**. São Cristóvão, 2016. Dissertação de mestrado em Educação – UFS – Universidade Federal de Sergipe.

WODAK, Ruth. **Do que trata a ACD**: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Linguagem em (Dis)curso - Tubarão*, v. 4, nº. esp, p. 223-243, 2004.

Sites

FENEIS

<http://feneis.org.br> <Acesso em 18 de março de 2017>.

MEC

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf <Acesso em 15 de março de 2017>

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> <Acesso em 15 de março de 2017>

PALÁCIO DO PLANALTO

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm <Acesso em 17 de março de 2017>

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm <Acesso em 17 de março de 2017>

ASSOCIAÇÕES PARA PESSOAS SURDAS

<http://www.surdo.com.br/escolas-para-surdos.html> <Acesso em 21 de março de 2017>.

<http://www.apada-ba.org.br/> <Acesso em 21 de março de 2017>.

<http://aesosbahia.blogspot.com.br/> <Acesso em 21 de março de 2017>.

ANEXOS

Questionário

Professor(a): _____

Data: / /

Disciplina: _____

INFORMAÇÕES DA ESCOLA

1 - Há Intérprete Educacional em Língua de Sinais no contexto da escola?

() SIM () NÃO

2 - Há alguma adaptação feita em sua escola para os alunos surdos?

() SIM () NÃO

Se sim, quais? _____

3 - Houve preparação (palestras promovidas pela secretaria municipal de educação e/ou pela equipe gestora da escola) para professores e alunos ouvintes sobre as culturas e identidades dos surdos, antes da inclusão de surdos?

() SIM () NÃO

INFORMAÇÕES SOBRE PERFIL DO/S ALUNOS/AS SURDOS

4 - O desempenho escolar do aluno surdo corresponde às expectativas do professor?

() SIM () NÃO

5 - Seus alunos sofrem discriminação na escola por serem surdos?

() SIM () NÃO

6 - Os surdos podem aprender a ler e escrever português (2ª língua) só com as aulas da escola?

() SIM () NÃO

7 - Os pais ou responsáveis de seus alunos surdos lhe perguntam sobre o aproveitamento escolar de seus filhos (as)?

() SIM () ÀS VEZES () NÃO

INFORMAÇÕES SOBRE O/A PROFESSOR/A

8 - Se sim, qual sua fluência?

() BOA () MEDIANA

() INSUFICIENTE () NENHUMA

9 - Apresenta dificuldades para ensinar os alunos Surdos?

() SIM () NÃO

10 - Concorde que usar LIBRAS ajuda no processo de aprendizagem da maioria de seus alunos surdos?

() SIM () NÃO

11 - Como se comunica com seus alunos surdos?

() ATRAVÉS DE INTÉRPRETE () GESTOS

() PORTUGUÊS ESCRITO () MISTURA DE PORTUGUÊS E SINAIS

() MÍMICA () LIBRAS

() LINGUAGEM PRÓPRIA () OUTRA? QUAL?

12 – Levando em consideração as suas vivências pedagógicas como professor/a de alunos surdos, apresente um relato de experiências, tendo como proposta sugestiva os seguintes elementos norteadores:

- A sua **trajetória temporal de anos** na qual teve que **lecionar a alunos surdos**;

ANEXO 1

I-INFORMAÇÕES DA ESCOLA

1 - Há Intérprete Educacional em Língua de Sinais no contexto da escola?

() SIM (☒) NÃO

2 - Há alguma adaptação feita em sua escola para os alunos surdos?

() SIM (☒) NÃO

Se sim, quais? _____

3 - Houve preparação (palestras promovidas pela secretaria municipal de educação e/ou pela equipe gestora da escola) para professores e alunos ouvintes sobre as culturas e identidades dos surdos, antes da inclusão de surdos?

() SIM (☒) NÃO

II-INFORMAÇÕES SOBRE PERFIL DO/S ALUNOS/AS SURDOS

4 - O desempenho escolar do aluno surdo corresponde às expectativas do professor?

() SIM (☒) NÃO

5 - Seus alunos sofrem discriminação na escola por serem surdos?

() SIM (☒) NÃO

6 - Os surdos podem aprender a ler e escrever português (2ª língua) só com as aulas da escola?

() SIM (☒) NÃO

7 - Os pais ou responsáveis de seus alunos surdos lhe perguntam sobre o aproveitamento escolar de seus filhos (as)?

() SIM () ÀS VEZES (☒) NÃO

III-INFORMAÇÕES SOBRE O/A PROFESSOR/A

8 - Se sim, qual sua fluência em Libras?

() BOA () MEDIANA

() INSUFICIENTE (☒) NENHUMA

9 - Apresenta dificuldades para ensinar os alunos Surdos?

(☒) SIM () NÃO

10 - Concorde que usar LIBRAS ajuda no processo de aprendizagem da maioria de seus alunos surdos?

(☒) SIM () NÃO

11 - Como se comunica com seus alunos surdos?

() ATRAVÉS DE INTÉRPRETE (☒) GESTOS

(☒) PORTUGUÊS ESCRITO () MISTURA DE PORTUGUÊS E SINAIS

(☒) MÍMICA () LIBRAS

() LINGUAGEM PRÓPRIA () OUTRA? QUAL?

Tive muitas dificuldades de lecionar nesse ano de 2015, pois me deparei com uma situação nova para mim, onde na 5ª série (6º ano) entre os alunos tinha um com deficiência auditiva (surdo e mudo), pois não tenho nenhuma especialidade e nem habilidade para poder desenvolver um bom trabalho com o mesmo, onde eu sentia que ele ficava excluído no meio dos demais alunos da classe!

Procurei ajuda com os demais colegas de trabalho, mas eles estavam com as mesmas dificuldades que eu, onde na escola não tem nenhum profissional capacitado para trabalhar com alunos surdos.

Procurei a direção da escola e informei da situação, e pedi que entrasse em contato com a secretaria de educação pra ver se providenciava um especialista para estar trabalhando com esse aluno, mas o ano passou e nada foi feito! Notei também que a família desse aluno não tem conhecimento dos seus direitos e nem procurar solucionar o problema, tendo em vista que o mesmo não consegui acompanhar os demais.

ANEXO 2

I-INFORMAÇÕES DA ESCOLA

1 - Há Intérprete Educacional em Língua de Sinais no contexto da escola?

() SIM (☒) NÃO

2 - Há alguma adaptação feita em sua escola para os alunos surdos?

() SIM (☒) NÃO

Se sim, quais? _____

3 - Houve preparação (palestras promovidas pela secretaria municipal de educação e/ou pela equipe gestora da escola) para professores e alunos ouvintes sobre as culturas e identidades dos surdos, antes da inclusão de surdos?

() SIM (☒) NÃO

II-INFORMAÇÕES SOBRE PERFIL DO/S ALUNOS/AS SURDOS

4 - O desempenho escolar do aluno surdo corresponde às expectativas do professor?

() SIM (☒) NÃO

5 - Seus alunos sofrem discriminação na escola por serem surdos?

() SIM (☒) NÃO

6 - Os surdos podem aprender a ler e escrever português (2ª língua) só com as aulas da escola?

() SIM (☒) NÃO

7 - Os pais ou responsáveis de seus alunos surdos lhe perguntam sobre o aproveitamento escolar de seus filhos (as)?

() SIM () ÀS VEZES (☒) NÃO

III-INFORMAÇÕES SOBRE O/A PROFESSOR/A

8 - Se sim, qual sua fluência em Libras?

() BOA () MEDIANA

() INSUFICIENTE (☒) NENHUMA

9 - Apresenta dificuldades para ensinar os alunos Surdos?

(☒) SIM () NÃO

10 - Concorda que usar LIBRAS ajuda no processo de aprendizagem da maioria de seus alunos surdos?

(☒) SIM () NÃO

11 - Como se comunica com seus alunos surdos?

() ATRAVÉS DE INTÉRPRETE (☒) GESTOS

() PORTUGUÊS ESCRITO () MISTURA DE PORTUGUÊS E SINAIS

() MÍMICA () LIBRAS

() LINGUAGEM PRÓPRIA () OUTRA? QUAL?

12 – Levando em consideração as suas vivências pedagógicas como professor/a de alunos surdos, apresente um relato de experiências, tendo como proposta sugestiva os seguintes elementos norteadores:

- A sua trajetória temporal de anos na qual teve que lecionar a alunos surdos;
- Caso tenha lecionado em classes com mais de um aluno surdos, relatar as diferenças entre eles;
- O modo de se relacionar com os alunos ouvintes;
- Como era/é o comportamento dele(s) em sala de aula e nos momentos de lazer (recreios);
- As disciplinas que têm mais facilidades e dificuldades em lecionar para eles;
- As potencialidades e as limitações que esses alunos apresentam no desempenho escolar; e
- Sua opinião sobre o processo de inclusão dos alunos surdos em turma de ensino regular.

Observação: Não precisa seguir a ordem dos elementos norteadores supramencionados na mesma sequência. Você pode descrever os acontecimentos na ordem em que lhe convier e até nos oferecer mais dados que julgar pertinentes.

Levando em consideração o meu despreparo, como também a incapacidade dos órgãos responsáveis em dar suporte e preparar os professores para trabalhar com estes alunos especiais, que muitas vezes são esquecidos na sala de aula, onde sua maioria são ouvintes, mim sinto totalmente perdido sem ter como comunicar-me com eles. No meu ver esses alunos deveriam ter acompanhamento e aulas de libras desde o primeiro ano de estudo, na minha área os anos finais do ensino fundamental versu, que, neste momento da educação não adianta ter um interprete em sala de aula, pois, os mesmos ainda não tem o conhecimento da linguagem de sinais (libras), ou seja, seria mais um peixe fora d'água no ambiente escolar.

Já que a interação destes alunos com o meio escolar se dá de forma natural, os mesmos tem a contribuição de colegas que as vezes já o acompanham de outros anos e os ajudam agindo como interprete auxiliando o professor em sala de aula e também no convívio escolar.

Assim, pela experiência que já tive e

e estou tendo com estes alunos, que são diferentes até mesmo entre eles, que ainda falta muito para essa inclusão realmente ocorra, falta mais compromisso dos governantes com a educação e a inclusão destes alunos, só as leis não adiantam se ficarem no papel engavetadas, elas tem que realmente acontecer na escola junto com os surdos, pois, estes estão se fazendo presente.

ANEXO 3

I-INFORMAÇÕES DA ESCOLA

1 - Há Intérprete Educacional em Língua de Sinais no contexto da escola?

() SIM (☒) NÃO

2 - Há alguma adaptação feita em sua escola para os alunos surdos?

() SIM (☒) NÃO

Se sim, quais? _____

3 - Houve preparação (palestras promovidas pela secretaria municipal de educação e/ou pela equipe gestora da escola) para professores e alunos ouvintes sobre as culturas e identidades dos surdos, antes da inclusão de surdos?

() SIM (☒) NÃO

II-INFORMAÇÕES SOBRE PERFIL DO/S ALUNOS/AS SURDOS

4 - O desempenho escolar do aluno surdo corresponde às expectativas do professor?

() SIM (☒) NÃO

5 - Seus alunos sofrem discriminação na escola por serem surdos?

(☒) SIM () NÃO

6 - Os surdos podem aprender a ler e escrever português (2ª língua) só com as aulas da escola?

() SIM (☒) NÃO

7 - Os pais ou responsáveis de seus alunos surdos lhe perguntam sobre o aproveitamento escolar de seus filhos (as)?

() SIM () ÀS VEZES (☒) NÃO

III-INFORMAÇÕES SOBRE O/A PROFESSOR/A

8 - Se sim, qual sua fluência em Libras?

() BOA () MEDIANA

() INSUFICIENTE (☒) NENHUMA

9 - Apresenta dificuldades para ensinar os alunos Surdos?

(☒) SIM () NÃO

10 - Concorda que usar LIBRAS ajuda no processo de aprendizagem da maioria de seus alunos surdos?

(☒) SIM () NÃO

11 - Como se comunica com seus alunos surdos?

() ATRAVÉS DE INTÉRPRETE () GESTOS

() PORTUGUÊS ESCRITO () MISTURA DE PORTUGUÊS E SINAIS

() MÍMICA () LIBRAS

() LINGUAGEM PRÓPRIA () OUTRA? QUAL?

12 – Levando em consideração as suas vivências pedagógicas como professor/a de alunos surdos, apresente um relato de experiências, tendo como proposta sugestiva os seguintes elementos norteadores:

- A sua trajetória temporal de anos na qual teve que lecionar a alunos surdos;
- Caso tenha lecionado em classes com mais de um aluno surdos, relatar as diferenças entre eles;
- O modo de se relacionar com os alunos ouvintes;
- Como era/é o comportamento dele(s) em sala de aula e nos momentos de lazer (recreios);
- As disciplinas que têm mais facilidades e dificuldades em lecionar para eles;
- As potencialidades e as limitações que esses alunos apresentam no desempenho escolar; e
- Sua opinião sobre o processo de inclusão dos alunos surdos em turma de ensino regular.

Observação: Não precisa seguir a ordem dos elementos norteadores supramencionados na mesma sequência. Você pode descrever os acontecimentos na ordem em que lhe convier e até nos oferecer mais dados que julgar pertinentes.

Diante de tantas dificuldades encontradas no contexto educacional para exercer a função de professor, "intermediador educador, assumindo assim, a responsabilidade de formar cidadãos críticos e formadores de opinião. No entanto, são encontrados vários obstáculos, um deles é lecionar para alunos surdos e mudos, que na maioria das vezes não estamos preparados para lidar com tal situação, nós tornando profissionais frustrados, por não (estarmos) ter uma preparação adequada à necessidade do educando.

Vale ressaltar, que na maioria das vezes o profissional que está na sala de aula com este "problema" além de não ter um suporte adequado à situação, também não está lecionando com a disciplina da sua respectiva área de formação, no "este caso eu".

Portanto, vivenciar alunos (e) especiais com potencialidades em seus limites, precisando de um suporte maior para a realização de suas atividades escolares,

uma vez que a lei maior (para a realização) a estes, ensino de qualidade, chega a ser agonizante, vivenciar todos os dias e não poder fazer muito por eles.

Nessa forma, o processo de inclusão com alunos surdos e mudos em ensino regular não funciona, pois estes alunos de certa forma são excluídos, por estar em um ambiente despreparado para recebê-los.

Portanto, para que essa política educacional de inclusão aconteça de fato é preciso não só incluir o aluno portador da necessidade, como também a família, os profissionais e também com os que irão conviver com estes alunos especiais. Por isso, é um trabalho, primeiro de conscientização que todos possam estar envolvidos no processo de inclusão no ensino regular.

ANEXO 4

I-INFORMAÇÕES DA ESCOLA

1 - Há Intérprete Educacional em Língua de Sinais no contexto da escola?

() SIM (X) NÃO

2 - Há alguma adaptação feita em sua escola para os alunos surdos?

() SIM (X) NÃO

Se sim, quais? _____

3 - Houve preparação (palestras promovidas pela secretaria municipal de educação e/ou pela equipe gestora da escola) para professores e alunos ouvintes sobre as culturas e identidades dos surdos, antes da inclusão de surdos?

() SIM (X) NÃO

II-INFORMAÇÕES SOBRE PERFIL DO/S ALUNOS/AS SURDOS

4 - O desempenho escolar do aluno surdo corresponde às expectativas do professor?

() SIM (X) NÃO

5 - Seus alunos sofrem discriminação na escola por serem surdos?

() SIM (X) NÃO

6 - Os surdos podem aprender a ler e escrever português (2ª língua) só com as aulas da escola?

() SIM (X) NÃO

7 - Os pais ou responsáveis de seus alunos surdos lhe perguntam sobre o aproveitamento escolar de seus filhos (as)?

() SIM (X) ÀS VEZES () NÃO

III-INFORMAÇÕES SOBRE O/A PROFESSOR/A

8 - Se sim, qual sua fluência em Libras?

() BOA () MEDIANA

() INSUFICIENTE (X) NENHUMA

9 - Apresenta dificuldades para ensinar os alunos Surdos?

(X) SIM () NÃO

10 - Concorde que usar LIBRAS ajuda no processo de aprendizagem da maioria de seus alunos surdos?

(X) SIM () NÃO

11 - Como se comunica com seus alunos surdos?

() ATRAVÉS DE INTÉRPRETE (X) GESTOS

() PORTUGUÊS ESCRITO () MISTURA DE PORTUGUÊS E SINAIS

() MÍMICA () LIBRAS

() LINGUAGEM PRÓPRIA () OUTRA? QUAL?

12 – Levando em consideração as suas vivências pedagógicas como professor/a de alunos surdos, apresente um relato de experiências, tendo como proposta sugestiva os seguintes elementos norteadores:

- A sua trajetória temporal de anos na qual teve que lecionar a alunos surdos;
- Caso tenha lecionado em classes com mais de um aluno surdos, relatar as diferenças entre eles;
- O modo de se relacionar com os alunos ouvintes;
- Como era/é o comportamento dele(s) em sala de aula e nos momentos de lazer (recreios);
- As disciplinas que têm mais facilidades e dificuldades em lecionar para eles;
- As potencialidades e as limitações que esses alunos apresentam no desempenho escolar; e
- Sua opinião sobre o processo de inclusão dos alunos surdos em turma de ensino regular.

Observação: Não precisa seguir a ordem dos elementos norteadores supramencionados na mesma sequência. Você pode descrever os acontecimentos na ordem em que lhe convier e até nos oferecer mais dados que julgar pertinentes.

Diante de anos de vivência pedagógica, tenho neste momento a clareza de que se vive o real com uma distância abismal do ideal. Já liçãoei entre várias esferas que perpassaram do nível superior ao médio e fundamental, porém nunca tive entre meus alunos nenhum caso deste porte até o ano de 2014. Acredito ser salutar o fato de ser crítico sem ser hipócrita ou político partidário. Não podemos estabelecer culpa aos municípios ou estados desde quando os mesmos recebem a obrigatoriedade de incluir mediante as vistas da lei os alunos portadores de deficiência, mas o que se é constatado é o dilema em que a inclusão torna-se exclusão no momento em que se forma a criança, a ausência de modos de estrutura impedem o discente de progredir, de assimilar, refletir e tornar-se crítico e avançar na sociedade. Enfim a morte em vida, tudo por conta da ausência de qualquer tipo de estrutura nas escolas públicas. Como dedicar atenção a este aluno quando o mesmo é afogado a própria sorte meio a 40 alunos considerados normais? O que se faz em 1 aula semanal de 45 minutos sem que ambas

as partes sejam desprovidas do conhecimento de línguas?
 É interessante frisar que línguas é uma extensão da
 Pedagogia, porém não obrigatória, ou seja, não existe
 nada que me obrigue a me especializar em tal
 área em detrimento a produção científica e
 projetos no qual dediquei e ainda me dedica.
 Estes alunos devem estar numa classe que tenha
 estrutura e conteúdo para eles. Uma classe na qual
 se tenha um profissional preparado e pronto para
 realizar tal ação. Aliás, não somente o aluno
 deve ser disponibilizado tal recurso. Em inúmeros
 casos a própria família também é desprovida
 deste conhecimento fundamental. Para os elaboradores
 das leis tudo é brilhante, até mesmo forçar suas
 formações sem economia, direito, administração, todo
 menos educadores, volto a afirmar que todo real
 está distante do ideal. Se me questionarem e me
 pedirem uma palavra de resumo a expressar do meu
 sentimento eu apenas posso falar: RESPEITO! Respeito
 ao ser que ali está se formando e caminhando
 para a vida de interação social. Respeito ao professor
 que sem receber nenhum tipo de estrutura dele é
 obrigado a sentir o gosto amargo no seu âmago
 de saber que está fora das suas possibilidades
 o êxito que foi incumbido, ficando apenas
 a sensação da impotência, do amargo gosto
 de ver morrer em vida um ser que poderia
 ser brilhante, crítico e formador para ele e
 para a toda sociedade.

L. 10
 J. M. R.

ANEXO 5

I-INFORMAÇÕES DA ESCOLA

1 - Há Intérprete Educacional em Língua de Sinais no contexto da escola?

() SIM ☒ NÃO

2 - Há alguma adaptação feita em sua escola para os alunos surdos?

() SIM ☒ NÃO

Se sim, quais? _____

3 - Houve preparação (palestras promovidas pela secretaria municipal de educação e/ou pela equipe gestora da escola) para professores e alunos ouvintes sobre as culturas e identidades dos surdos, antes da inclusão de surdos?

() SIM ☒ NÃO

II-INFORMAÇÕES SOBRE PERFIL DO/S ALUNOS/AS SURDOS

4 - O desempenho escolar do aluno surdo corresponde às expectativas do professor?

☒ SIM () NÃO

5 - Seus alunos sofrem discriminação na escola por serem surdos?

() SIM ☒ NÃO

6 - Os surdos podem aprender a ler e escrever português (2ª língua) só com as aulas da escola?

() SIM ☒ NÃO

7 - Os pais ou responsáveis de seus alunos surdos lhe perguntam sobre o aproveitamento escolar de seus filhos (as)?

☒ SIM () ÀS VEZES () NÃO

III-INFORMAÇÕES SOBRE O/A PROFESSOR/A

8 - Se sim, qual sua fluência em Libras?

() BOA () MEDIANA

() INSUFICIENTE ☒ NENHUMA

9 - Apresenta dificuldades para ensinar os alunos Surdos?

☒ SIM () NÃO

10 - Concorda que usar LIBRAS ajuda no processo de aprendizagem da maioria de seus alunos surdos?

☒ SIM () NÃO

11 - Como se comunica com seus alunos surdos?

() ATRAVÉS DE INTÉRPRETE ☒ GESTOS

() PORTUGUÊS ESCRITO ☒ MISTURA DE PORTUGUÊS E SINAIS

() MÍMICA () LIBRAS

☒ LINGUAGEM PRÓPRIA () OUTRA? QUAL?

12 – Levando em consideração as suas vivências pedagógicas como professor/a de alunos surdos, apresente um relato de experiências, tendo como proposta sugestiva os seguintes elementos norteadores:

- A sua **trajetória temporal de anos** na qual teve que **lecionar a alunos surdos**;
- Caso tenha lecionado em classes com mais de um aluno surdos, relatar as **diferenças** entre eles;
- O modo de se relacionar com os alunos ouvintes;
- Como era/é o comportamento dele(s) em sala de aula e nos momentos de lazer (recreios);
- As disciplinas que têm **mais facilidades** e **dificuldades em lecionar** para eles;
- As **potencialidades** e as **limitações** que esses alunos apresentam no desempenho escolar; e
- **Sua opinião** sobre o **processo de inclusão** dos alunos surdos em **turma de ensino regular**.

Observação: Não precisa seguir a ordem dos elementos norteadores supramencionados na mesma sequência. Você pode descrever os acontecimentos na ordem em que lhe convier e até nos oferecer mais dados que julgar pertinentes.

Este ano foi o segundo que liçãoei numa sala com um aluno com NE. A comunicação entre professor e aluno era insuficiente, pois nunca tive capacitação para ministrar aulas com alunos que apresentam NE. O comportamento deste aluno não diferecia dos outros sem NE, como por exemplo, conversas paralelas da forma dele, matar aula, as vezes presta atenção nas aulas e outras vezes não. Para ter inclusão dos alunos com NE, tem que ter capacitação. Resumindo, essa história de inclusão no Brasil em geral nunca teve, ou melhor, tem só no papel, todavia na prática não.

ANEXO 6

I-INFORMAÇÕES DA ESCOLA

1 - Há Intérprete Educacional em Língua de Sinais no contexto da escola?

() SIM (X) NÃO

2 - Há alguma adaptação feita em sua escola para os alunos surdos?

() SIM (X) NÃO

Se sim, quais? _____

3 - Houve preparação (palestras promovidas pela secretaria municipal de educação e/ou pela equipe gestora da escola) para professores e alunos ouvintes sobre as culturas e identidades dos surdos, antes da inclusão de surdos?

() SIM (X) NÃO

II-INFORMAÇÕES SOBRE PERFIL DO/S ALUNOS/AS SURDOS

4 - O desempenho escolar do aluno surdo corresponde às expectativas do professor?

() SIM (X) NÃO

5 - Seus alunos sofrem discriminação na escola por serem surdos?

(X) SIM () NÃO

6 - Os surdos podem aprender a ler e escrever português (2ª língua) só com as aulas da escola?

() SIM (X) NÃO

7 - Os pais ou responsáveis de seus alunos surdos lhe perguntam sobre o aproveitamento escolar de seus filhos (as)?

() SIM () ÀS VEZES (X) NÃO

III-INFORMAÇÕES SOBRE O/A PROFESSOR/A

8 - Se sim, qual sua fluência em Libras?

() BOA () MEDIANA

(X) INSUFICIENTE () NENHUMA

9 - Apresenta dificuldades para ensinar os alunos Surdos?

(X) SIM () NÃO

10 - Concorda que usar LIBRAS ajuda no processo de aprendizagem da maioria de seus alunos surdos?

(X) SIM () NÃO

11 - Como se comunica com seus alunos surdos?

() ATRAVÉS DE INTÉRPRETE () GESTOS

() PORTUGUÊS ESCRITO () MISTURA DE PORTUGUÊS E SINAIS

(X) MÍMICA () LIBRAS

() LINGUAGEM PRÓPRIA () OUTRA? QUAL?

12 – Levando em consideração as suas vivências pedagógicas como professor/a de alunos surdos, apresente um relato de experiências, tendo como proposta sugestiva os seguintes elementos norteadores:

- A sua trajetória temporal de anos na qual teve que lecionar a alunos surdos;
- Caso tenha lecionado em classes com mais de um aluno surdos, relatar as diferenças entre eles;
- O modo de se relacionar com os alunos ouvintes;
- Como era/é o comportamento dele(s) em sala de aula e nos momentos de lazer (recreios);
- As disciplinas que têm mais facilidades e dificuldades em lecionar para eles;
- As potencialidades e as limitações que esses alunos apresentam no desempenho escolar; e
- Sua opinião sobre o processo de inclusão dos alunos surdos em turma de ensino regular.

Observação: Não precisa seguir a ordem dos elementos norteadores supramencionados na mesma sequência. Você pode descrever os acontecimentos na ordem em que lhe convier e até nos oferecer mais dados que julgar pertinentes.

O único ano que lixionei alunos com dificuldade auditiva foi 2015. Nesse período observei a dificuldade que encontrava em transmitir conteúdo e me comunicar com o mesmo. Observei o comportamento do mesmo dentro e fora da sala muito imperativo. A família nunca me procurou e acredito que nem procurou os gestores da escola. O aluno não sabia ler e nem escrever, por esse motivo tornava-se inviável medir o conteúdo absorvido pelo docente.

Acredito que a melhor forma de incluir esses alunos no processo educacional é a capacitação dos docentes e um profissional especializado dentro da instituição para trabalhar com o aluno.

ANEXO 7

I-INFORMAÇÕES DA ESCOLA

1 - Há Intérprete Educacional em Língua de Sinais no contexto da escola?

() SIM (☒) NÃO

2 - Há alguma adaptação feita em sua escola para os alunos surdos?

() SIM (☒) NÃO

Se sim, quais? _____

3 - Houve preparação (palestras promovidas pela secretaria municipal de educação e/ou pela equipe gestora da escola) para professores e alunos ouvintes sobre as culturas e identidades dos surdos, antes da inclusão de surdos?

() SIM (☒) NÃO

II-INFORMAÇÕES SOBRE PERFIL DO/S ALUNOS/AS SURDOS

4 - O desempenho escolar do aluno surdo corresponde às expectativas do professor?

() SIM (☒) NÃO

5 - Seus alunos sofrem discriminação na escola por serem surdos?

(☒) SIM () NÃO

6 - Os surdos podem aprender a ler e escrever português (2ª língua) só com as aulas da escola?

() SIM (☒) NÃO

7 - Os pais ou responsáveis de seus alunos surdos lhe perguntam sobre o aproveitamento escolar de seus filhos (as)?

() SIM () ÀS VEZES (☒) NÃO

III-INFORMAÇÕES SOBRE O/A PROFESSOR/A

8 - Se sim, qual sua fluência em Libras?

() BOA () MEDIANA

() INSUFICIENTE (☒) NENHUMA

9 - Apresenta dificuldades para ensinar os alunos Surdos?

(☒) SIM () NÃO

10 - Concorde que usar LIBRAS ajuda no processo de aprendizagem da maioria de seus alunos surdos?

(☒) SIM () NÃO

11 - Como se comunica com seus alunos surdos?

() ATRAVÉS DE INTÉRPRETE (☒) GESTOS

() PORTUGUÊS ESCRITO () MISTURA DE PORTUGUÊS E SINAIS

() MÍMICA () LIBRAS

(☒) LINGUAGEM PRÓPRIA () OUTRA? QUAL?

12 – Levando em consideração as suas vivências pedagógicas como professor/a de alunos surdos, apresente um relato de experiências, tendo como proposta sugestiva os seguintes elementos norteadores:

- A sua **trajetória temporal de anos** na qual teve que **lecionar a alunos surdos**;
- Caso tenha lecionado em classes com mais de um aluno surdos, relatar as **diferenças** entre eles;
- O modo de se relacionar com os alunos ouvintes;
- Como era/é o comportamento dele(s) em sala de aula e nos momentos de lazer (recreios);
- As disciplinas que têm **mais facilidades** e **dificuldades em lecionar** para eles;
- As **potencialidades** e as **limitações** que esses alunos apresentam no desempenho escolar; e
- Sua **opinião** sobre o **processo de inclusão** dos alunos surdos em **turma de ensino regular**.

Observação: Não precisa seguir a ordem dos elementos norteadores supramencionados na mesma sequência. Você pode descrever os acontecimentos na ordem em que lhe convier e até nos oferecer mais dados que julgar pertinentes.

Nas minhas vivências pedagógicas esta foi a primeira experiência em lecionar para alunos surdos. Tenho consciência que como professora preciso estar preparada para as demandas receber as demandas educacionais do processo de inclusão em sala de aula. Mas, confesso que não estou preparada para incluir alunos surdos, por, não tenho formação para tal.

Nas minhas vivências pessoais nunca tive convívio com pessoas surdas esse foi a primeira experiência como gestor e como profissional da educação.

Enquanto professora tenho ficado angustiada por perceber que o aluno tem potencialidade de aprender e integrar no processo de aprendizagem, porém a deficiência a minha por não estar capacitada para trabalhar com ele. O aluno precisa se comunicar

com colegas e consigo mas muitas
vezes não sabemos o que ele quer
dizer.

Hoje já consigo estabelecer um
diálogo através de gestos e sinais
que a família usa para se
comunicar com ele.

Em relação as disciplinas tenho
uma facilidade de ensinar
matemática pois, esse é possível a
compreensão através de gestos. Não consigo
ensinar língua portuguesa.

A secretaria de educação não
procurou dar nenhum suporte para
facilitar no processo de ensino.

Como professor não concordo com
esse processo de inclusão sem suporte
e incentivos para facilitar no
processo. Não disponibiliza formação
continuada e nem materiais
didáticos.

ANEXO 8

I-INFORMAÇÕES DA ESCOLA

1 - Há Intérprete Educacional em Língua de Sinais no contexto da escola?

() SIM (☒) NÃO

2 - Há alguma adaptação feita em sua escola para os alunos surdos?

() SIM (☒) NÃO

Se sim, quais? _____

3 - Houve preparação (palestras promovidas pela secretaria municipal de educação e/ou pela equipe gestora da escola) para professores e alunos ouvintes sobre as culturas e identidades dos surdos, antes da inclusão de surdos?

() SIM (☒) NÃO

II-INFORMAÇÕES SOBRE PERFIL DO/S ALUNOS/AS SURDOS

4 - O desempenho escolar do aluno surdo corresponde às expectativas do professor?

() SIM (☒) NÃO

5 - Seus alunos sofrem discriminação na escola por serem surdos?

(☒) SIM () NÃO

6 - Os surdos podem aprender a ler e escrever português (2ª língua) só com as aulas da escola?

() SIM (☒) NÃO

7 - Os pais ou responsáveis de seus alunos surdos lhe perguntam sobre o aproveitamento escolar de seus filhos (as)?

() SIM () ÀS VEZES (☒) NÃO

III-INFORMAÇÕES SOBRE O/A PROFESSOR/A

8 - Se sim, qual sua fluência em Libras?

() BOA () MEDIANA

() INSUFICIENTE (☒) NENHUMA

9 - Apresenta dificuldades para ensinar os alunos Surdos?

(☒) SIM () NÃO

10 - Concorda que usar LIBRAS ajuda no processo de aprendizagem da maioria de seus alunos surdos?

(☒) SIM () NÃO

11 - Como se comunica com seus alunos surdos?

() ATRAVÉS DE INTÉRPRETE (☒) GESTOS

() PORTUGUÊS ESCRITO () MISTURA DE PORTUGUÊS E SINAIS

() MÍMICA () LIBRAS

() LINGUAGEM PRÓPRIA () OUTRA? QUAL?

12 – Levando em consideração as suas vivências pedagógicas como professor/a de alunos surdos, apresente um relato de experiências, tendo como proposta sugestiva os seguintes elementos norteadores:

- A sua **trajetória temporal de anos** na qual teve que **lecionar a alunos surdos**;
- Caso tenha lecionado em classes com mais de um aluno surdos, relatar as **diferenças** entre eles;
- O modo de se relacionar com os alunos ouvintes;
- Como era/é o comportamento dele(s) em sala de aula e nos momentos de lazer (recreios);
- As disciplinas que têm **mais facilidades** e **dificuldades em lecionar** para eles;
- As **potencialidades** e as **limitações** que esses alunos apresentam no desempenho escolar; e
- **Sua opinião** sobre o **processo de inclusão** dos alunos surdos em **turma de ensino regular**.

Observação: Não precisa seguir a ordem dos elementos norteadores supramencionados na mesma sequência. Você pode descrever os acontecimentos na ordem em que lhe convier e até nos oferecer mais dados que julgar pertinentes.

Sou pedagogo leciono a 15 (quinze) anos nunca mim deparei com alunos assim com essa deficiência, esse é o primeiro, o 2º ano que estou trabalhando com ele, na minha turma só tem um.

Ele é um aluno calmo, mas se irrita com qualquer coisa. Eu procuro a melhor maneira possível para trabalhar com ele, o relacionamento com o mesmo só através de gestos, tem um bom comportamento, tanto na sala como no recreio, adora brincar com os colegas.

O aluno tem dificuldade em todas as disciplinas. Ele está no 4º ano mas não conhece o alfabeto direito e nem os números do 0 a 9. A secretaria deveria disponibilizar formações para professores e materiais para trabalhar com esses alunos.